



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

Mahulikplimi Obed Brice Agossa

**EFEITO RETROATIVO DO EXAME CELPE-BRAS EM PRÁTICAS  
DOCENTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:**

Estudo em quatro contextos

Belo Horizonte (MG)

2023

Mahulikplimi Obed Brice Agossa

EFEITO RETROATIVO DO EXAME CELPE-BRAS EM PRÁTICAS  
DOCENTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA:  
Estudo em quatro contextos

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG), como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens.

**Linha III** - Linguagem, Ensino, Aprendizagem e Tecnologia.

**Orientador:** Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva

Belo Horizonte (MG)

2023

A275e Agossa, Mahulikplimi Obed Brice.  
Efeito retroativo do exame Celpe-Bras em práticas docentes de português como língua estrangeira : estudo em quatro contextos / Mahulikplimi Obed Brice Agossa. – 2023.  
182 f. : il.  
Orientador: Renato Caixeta da Silva.  
Tese (doutorado) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Belo Horizonte, 2023.  
Bibliografia.

1. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros. 2. Proficiência - Exames. 3. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Falantes estrangeiros. 4. Ensino de língua estrangeira. I. Silva, Renato Caixeta da. II. Título.

CDD: 469.824



CENTRO FEDERAL DE EDUCAÇÃO TECNOLÓGICA DE MINAS GERAIS  
DIRETORIA DE PESQUISA E PÓS-GRADUAÇÃO  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM ESTUDOS DE LINGUAGENS

**MAHULIKPLIMI OBED BRICE AGOSSA**

**EFEITO RETROATIVO DO EXAME CELPE-BRAS EM PRÁTICAS DOCENTES DE PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA: Estudo em quatro contextos**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais em 11 de agosto de 2023, como requisito parcial para obtenção do título de Doutor em Estudos de Linguagens, aprovada pela Banca Examinadora constituída pelos professores:

Prof. Dr. Renato Caixeta da Silva (Orientador)  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Idalena Oliveira Chaves  
Universidade Federal de Viçosa

Prof. Dr. Henrique Rodrigues Leroy  
Universidade Federal de Minas Gerais

Prof.ª Dr.ª Natália Moreira Tosatti  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

Prof. Dr. Jerônimo Coura-Sobrinho  
Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais

## AGRADECIMENTOS

Agradeço:

Em primeiro lugar, ao Deus de minha salvação;

A meu querido orientador, o Prof. Renato, que, além de me ter ensinado muito e ter dirigido tão bem este trabalho e que, nos momentos mais difíceis deste meu percurso, não desistiu de mim, mas me incentivou e me fez acreditar que eu conseguiria chegar a cabo desta tese;

Ao Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens do CEFET-MG e ao seu Colegiado, que criaram condições para minha inserção na instituição e demonstraram grande humanidade quando eu mais precisei;

A minha mãe, Eugénie, meu pai, Emmanuel, minhas irmãs (Kafui, Louange e Victoire) e demais familiares, que sempre foram meus primeiros incentivadores, e não deixaram de me fortalecer espiritual e emocionalmente;

Ao Prof. Jerônimo, meu querido orientador do Mestrado, que participou da banca de qualificação desta tese, e me ajudou a perceber caminhos melhores para trilhar esta pesquisa e minha carreira, além de nos honrar com sua participação à banca de defesa;

À Dra. Liliane Neves, leitora crítica do projeto de pesquisa definitivo que deu origem a esta tese, por suas contribuições e por ter se disponibilizado para participar da banca da defesa;

Às Profas. Idalena Chaves e Natália Tosatti e ao Prof. Henrique Leroy, que gentilmente aceitaram participar da banca de defesa e contribuíram significativamente;

À Profa. Matilde Scaramucci, que participou da banca de qualificação e cujas observações foram determinantes para eu poder reorientar teórica e metodologicamente esta pesquisa;

## AKPEDODOWO

Ọ do akpe nó :

Anyi Mawu, ci yí xọ́; ;

Anyi cica, Prof. CAIXETA, ciyí nọ ọkọ nọ edọlọ, e kplanu ọ sugbọtọ, kodo jigbọnde, yí de gbẹndẹ o, e do ọsen ọ keke edọlọ vá nyí vọvọtọ ;

POSLING le CEFET-MG, kọdọ cica lọwọ ple ọ, wòọ ciyí na monukpokpon ọ mọ máva kplanu le suklu lọ ;

Enọnye, Èdanye, nọvinyewo kọdọ anyi xomuwewo, ciwo yí do ọsen ọ ọkeke shia ọkeke, edonọ gbẹdọdọ do tanọ ;

Prof. COURA-SOBRINHO, cica kinye ciyí xọ́ le master hwenu, e va *pré-soutenance* kinye, e dase emọ ciyí ọdọ yí a so nó edọlọ á nya wawa ke ọ yí gbe xọ́gbe mọ ye a nọ *jury soutenance* lọtọme ;

Dre. Liliane, ciyí hlen edọce so *projet de recherche* hwenu keke va je yí nuwuwunu e gbe xọ́gbe mọ ye a nọ jurylọ me ;

Prof. CHAVES, TOSATTI kọdọ LEROY, ciwo yí xọ́gbe mọ yewo á nọ jurylọ me ;

Prof. SCARAMUCCI, ciyí vá *pré-soutenance* kinye, e dase emọ ciyí ọdọ yí a só nó edọlọ á nya wawa ;

Às instituições, as quais não posso nomear aqui, que abriram suas portas e também às professoras e aos professores que aceitaram livremente contribuir para esta pesquisa, dando-me a autorização para “invadir” suas aulas;

Às amigadas que tive a fortuna de fazer ao longo de minha vida, seja no Benim, no Brasil ou em outros cantos deste mundo, que me mostraram apoio em inúmeros momentos e contribuíram de alguma forma para a realização desta tese: Ana Paula, Arcade, Elizabeth, Diana, Fernanda, Flávia, Gérard, Guilherme, Isabela, Jupiter, Liliane, Milana, Mônica, Nina, Rafaela, Rose, Vítor, Yara;

À Érika Katrina, que chegou a minha vida perto da reta final deste caminhar, mas foi de grande importância, por seu apoio espiritual e psicológico;

À Profa. Nina Spada, por ter-me cedido gentilmente seu livro.

Cica ciwo yí wano do le egbekplaxu amene ciwome yí nto yí só wa edoce, e xogbe mo máxo yewo ;

Exlo vevi ciwo yí Mawu nan le Bene, Brezili kofo afi kpetewo: Ana Paula, Arcade, Elizabeth, Diana, Fernanda, Flávia, Gérard, Guilherme, Isabela, Jupiter, Liliane, Milana, Mônica, Nina, Rafaela, Rose, Vítor, Yara ; wòó can kpedonnu sugbotò ;

“Elika”, ci, dé jiji, yí Mawu sódada anyi gbeme o, gan yí è kpedonnu le nushanume ;

Prof. SPADA, ciyí só yì wema daḍaḍa.

*“Non scholæ, sed vitæ discimus”*

(“Não estudamos para a escola, mas para a vida”, inversão de célebre frase de Sêneca)

## RESUMO

Neste estudo, tratou-se do efeito retroativo do exame que outorga o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Efeito retroativo é a influência que um exame pode exercer em práticas de ensino e de aprendizagem, levando os/as envolvidos a tomar atitudes que não tomariam necessariamente não fosse pelo exame. Em documentos oficiais (BRASIL, 2020), o órgão criador do exame Celpe-Bras assumiu que este foi desenvolvido para, além de avaliar o nível de proficiência em português de locutora(e)s não nativos do português, ajudar a reorientar o ensino e a aprendizagem dessa língua para práticas conformes aos fundamentos teórico-metodológicos de dito exame. O exame, considerado como de natureza comunicativa, tem como conceitos-chave para sua operacionalização uma visão de proficiência não referenciada no falante “nativo”; o uso de textos considerados como autênticos; um conceito de língua-cultura que leva em consideração a interculturalidade; o desempenho na língua via cumprimento de tarefas comunicativas (BRASIL, 2020). O estudo foi realizado com quatro docentes de Português como Língua Estrangeira (PLE), que atuavam em instituições diferentes, sendo duas no Brasil e duas em outros dois países latino-americanos, considerando uma instituição aplicadora e uma não aplicadora do exame no contexto brasileiro e no exterior. A análise baseou-se em dados colhidos de questionário preenchido, em 50 horas de aulas observadas e em documentos utilizados durante essas aulas. A descrição dessas aulas foi realizada com base no *Communicative Orientation of Language Teaching*, o COLT (ALLEN et al., 1984; SPADA; FRÖHLICH, 1995), adaptado para os fins da pesquisa. Os resultados mostraram que todas as e todos os docentes participantes declaram ter bom conhecimento do Celpe-Bras, mesmo aquele que nunca foi avaliador, o que sugere que o exame entra como elemento importante na formação, seja inicial ou continuada, de docentes de PLE. No entanto, nem todos reconhecem a influência do exame em suas práticas. Após análise das aulas observadas, foi possível notar que algumas práticas, especialmente em turmas de níveis intermediários para cima, aproximaram-se dos ideais do Celpe-Bras quanto ao uso de materiais autênticos ou adaptados, de diversos gêneros discursivos; ao maior protagonismo das/dos aprendentes e à integração das habilidades utilizadas por esse público. Também foi possível concluir que o exame não é suficiente como política para melhorias profundas de práticas docentes, sendo necessária uma política que reforce a formação docente e a criação de um referencial para o ensino do português como língua estrangeira.

**Palavras-chave:** Efeito retroativo; Celpe-Bras; Exame de proficiência; Ensino de línguas; Português como Língua estrangeira.

# THE WASHBACK EFFECT OF THE CELPE-BRAS EXAM ON THE TEACHING PRACTISES OF TEACHERS OF PORTUGUÊS AS FOREIGN LANGUAGE:

## A study in four contexts

### ABSTRACT

In this study, we addressed the washback effect of the test that grants the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras). Washback effect refers to the influence that an examination tool can exert on teaching and learning practices, leading those involved to take actions they might not necessarily have taken if not for the sake of a given test. In official documents (BRASIL, 2020), the public institution responsible for the Celpe-Bras examination stated that it was developed not only to assess the proficiency level in Portuguese of non-native speakers but also to help reorient the teaching and learning of the language based on the theoretical and methodological foundations of the said test. The examination, considered communicative in nature, has key concepts for its implementation: a proficiency view not referenced to the "native" speaker; the use of texts considered authentic; a language-culture concept that considers interculturality; and language performance through the completion of communicative tasks (BRASIL, 2020). The study was conducted with four teachers of Portuguese as a Foreign Language (PLE) working in different institutions, two in Brazil and two in two other Latin American countries, considering one institution that administers the examination and one that does not in the Brazilian and international context. The analysis was based on data collected from a completed questionnaire, 50 hours of observed classes, and documents used during those classes. The description of these classes was carried out based on the Communicative Orientation of Language Teaching, COLT (ALLEN et al., 1984; SPADA; FRÖHLICH, 1995), adapted for the purposes of this research. The results showed that all the participant teachers declared having a good knowledge of Celpe-Bras, even those who have never been examiners, suggesting that the examination plays an important role in the initial and continuing education of PLE teachers. However, not all of them recognize the influence of the examination on their practices. After analyzing the observed classes, it was possible to notice that some practices, especially in intermediate to advanced levels, approached the ideals of Celpe-Bras regarding the use of authentic or adapted materials from various discourse genres, increased learner protagonism, and the integration of skills they used. It was also concluded that the examination alone is not sufficient as a policy for a profound improvement of teaching practices. A policy that reinforces teacher training and the creation of a reference framework for teaching Portuguese as a foreign language is necessary.

**Keywords:** Washback effect; Celpe-Bras; Proficiency test; Language teaching; Portuguese as a foreign language.

# EFFET RETROACTIF DU CELPE-BRAS SUR LES PRATIQUES ENSEIGNANTES DE PORTUGAIS LANGUE ETRANGERE :

## Une étude dans quatre contextes

### RÉSUMÉ

L'étude rapportée dans cette thèse a eu pour objet l'effet rétroactif du test brésilien de langue pour l'obtention du Certificat d'Aptitude en Langue Portugaise pour Étrangers (Celpe-Bras). On appelle effet rétroactif l'influence qu'un dispositif d'évaluation peut exercer sur les pratiques d'enseignement et d'apprentissage, conduisant les personnes impliquées à adopter des comportements qu'elles n'adopteraient peut-être pas si elles n'avaient aucun contact avec le test. Dans des documents officiels (BRASIL, 2020), les concepteurs de ce test ne cachent pas qu'il a été développé, non seulement pour l'évaluation du niveau de maîtrise du portugais par des locuteurs non natifs de cette langue, mais aussi pour aider à faire de son enseignement et de son apprentissage des pratiques conformes aux fondements théoriques et méthodologiques dudit instrument. Considéré comme de nature communicative, le test est basé sur les principes opérationnels suivants : une vision de compétence non axée sur le locuteur « natif » ; l'utilisation de textes considérés comme authentiques ; une conception de langue-culture qui tient compte de l'interculturalité ; une performance langagière à travers l'accomplissement de tâches communicatives (BRASIL, 2020). Les participants de l'étude sont quatre enseignant·e·s de Portugais Langue Étrangère (PLE), exerçant dans différentes institutions, deux au Brésil et deux dans d'autres pays d'Amérique Latine, dont une institution centre d'examen et l'autre non, au Brésil comme à l'étranger. Les données ont été collectées à travers l'application d'un questionnaire, l'observation de 50 heures de cours et l'exploitation des documents utilisés pendant ces cours. La description de ces cours a été basée sur le *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT), mise au point par Allen et al. (1984) et de Spada et Fröhlich (1995), que j'ai adaptée aux besoins de cette recherche. Quant aux résultats, les données ont montré que toutes et tous les participant·e·s déclarent bien connaître le Celpe-Bras, même ceux qui n'ont jamais été examinateurs, ce qui suggère que le test est un élément important dans la formation, initiale ou continue, des enseignant·e·s de PLE. Cependant, ils/elles ne reconnaissent pas tou·te·s l'influence du test sur leurs pratiques. Par ailleurs, l'analyse des cours observés révèle que certaines pratiques, notamment aux niveaux intermédiaires et avancés, se rapprochent des principes du Celpe-Bras, comme l'utilisation de documents authentiques ou adaptés, présentant différents genres discursifs ; un protagonisme plus accentué chez les apprenant·e·s et l'intégration des compétences utilisées par ces dernier·ère·s. En outre, il se dégage de l'étude que le test Celpe-Bras n'est pas suffisant comme politique pour une profonde amélioration des pratiques d'enseignement ; il est nécessaire qu'une politique de renforcement de la formation des enseignants et un cadre de référence pour l'enseignement du portugais langue étrangère soient mis en place.

**Mots-clés :** Effet rétroactif ; Celpe-Bras ; Test d'aptitude linguistique ; Enseignement de langues ; Portugais Langue Étrangère.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Dimensões do efeito retroativo.....	25
Figura 2 - Curva de Gauss ou representação da distribuição normal .....	54
Figura 3 - Representação pictográfica dos contextos de coleta.....	62

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Hipóteses de Alderson e Wall (1993) sobre efeito retroativo .....	24
Quadro 2 - Especificidades de efeito retroativo, impacto e consequências .....	31
Quadro 3 - Algumas pesquisas empíricas realizadas sobre efeito retroativo/impacto de exames fora do Brasil .....	36
Quadro 4 - Algumas pesquisas empíricas realizadas no Brasil sobre efeito retroativo/impacto de exames.....	42
Quadro 5 - Perfil das/dos docentes participantes no momento do preenchimento do questionário .....	65
Quadro 6 - Sub-habilidades de compreensão e de produção avaliadas na PE e na PO do Celpe-Bras .	70
Quadro 7 - Relação das aulas observadas por docente participante .....	74
Quadro 8 - Nível de conhecimento autodeclarado sobre o Celpe-Bras: Bakê .....	77
Quadro 9 - Percepções de influências do Celpe-Bras nas práticas docentes: Bakê .....	77
Quadro 10 - Frequência de ações relacionadas ao Celpe-Bras na prática docente: Bakê .....	78
Quadro 11 - Nível de conhecimento autodeclarado sobre o Celpe-Bras: Afi .....	79
Quadro 12 - Percepções de influências do Celpe-Bras nas práticas docentes: Afi .....	80
Quadro 13 - Frequência de ações relacionadas ao Celpe-Bras na prática docente: Afi .....	80
Quadro 14 - Nível de conhecimento autodeclarado sobre o Celpe-Bras: Mawuna.....	81
Quadro 15 - Percepções de influências do Celpe-Bras nas práticas docentes: Mawuna.....	81
Quadro 16 - Frequência de ações relacionadas ao Celpe-Bras na prática docente: Mawuna .....	82
Quadro 17 - Nível de conhecimento autodeclarado sobre o Celpe-Bras: Djimon .....	83
Quadro 18 - Percepções de influências do Celpe-Bras nas práticas docentes: Djimon .....	83
Quadro 19 - Frequência de ações relacionadas ao Celpe-Bras na prática docente: Djimon .....	84
Quadro 20 - Síntese da 1ª aula do Nível Avançado de Bakê.....	90
Quadro 21 - Síntese da 1ª aula do Nível Intermediário de Bakê.....	96
Quadro 22 - Síntese da 1ª aula do Intensivo Básico 2 de Afi.....	102
Quadro 23 - Síntese da 1ª aula do Nível 5 - Afi.....	108
Quadro 24 - Síntese da 1ª aula do Intermediário B2 - Mawuna.....	114
Quadro 25 - Síntese da 1ª aula do Pré-Intermediário B1 - Mawuna .....	121
Quadro 26 - Síntese da 1ª aula do Português para Fins Universitários I - Djimon .....	127
Quadro 27 - Síntese da 1ª aula do Português para Fins Universitários III - Djimon.....	134

## LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Síntese da organização das interações nas aulas de Bakê: Avançado .....	91
Tabela 2 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Bakê: Avançado.....	92
Tabela 3 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Bakê: Avançado.....	93
Tabela 4 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Bakê: Avançado.....	93
Tabela 5 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Bakê: Avançado...	94

Tabela 6 - Síntese da organização das interações nas aulas de Bakê: Intermediário .....	96
Tabela 7 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Bakê: Intermediário .....	98
Tabela 8 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Bakê: Intermediário .....	99
Tabela 9 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Bakê: Intermediário .....	100
Tabela 10 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Bakê: Intermediário .....	101
Tabela 11 - Síntese da organização das interações nas aulas de Afi: Intensivo Básico 2 .....	103
Tabela 12 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Afi: Intensivo Básico 2 ..	104
Tabela 13 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Afi: Intensivo Básico 2 .....	105
Tabela 14 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Afi: Intensivo Básico 2 .....	106
Tabela 15 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Afi: Intensivo Básico 2 .....	107
Tabela 16 - Síntese da organização das interações nas aulas de Afi: Nível 5 .....	109
Tabela 17 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Afi: Nível 5 .....	110
Tabela 18 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Afi: Nível 5 .....	112
Tabela 19 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Afi: Nível 5 .....	112
Tabela 20 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Afi: Nível 5 .....	113
Tabela 21 - Síntese da organização das interações nas aulas de Mawuna: Intermediário B2 .....	115
Tabela 22 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Mawuna: Intermediário B2 .....	116
Tabela 23 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Mawuna: Intermediário B2 .....	118
Tabela 24 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Mawuna: Intermediário B2 .....	118
Tabela 25 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Mawuna: Intermediário B2 .....	120
Tabela 26 - Síntese da organização das interações nas aulas de Mawuna: Pré-intermediário B1 .....	122
Tabela 27 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Mawuna: Pré-Intermediário B1 .....	123
Tabela 28 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Mawuna: Pré-Intermediário B1 .....	125
Tabela 29 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Mawuna: Pré-Intermediário B1 .....	125
Tabela 30 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Mawuna: Pré-Intermediário B1 .....	126
Tabela 31 - Síntese da organização das interações nas aulas de Djimon: PFU I .....	128
Tabela 32 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Djimon: PFU I .....	129
Tabela 33 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Djimon: PFU I .....	130
Tabela 34 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Djimon: PFU I ...	131
Tabela 35 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Djimon: PFU I .	132
Tabela 36 - Síntese da organização das interações nas aulas de Djimon: PFU III .....	135
Tabela 37 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Djimon: PFU III .....	136
Tabela 38 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Djimon: PFU III .....	136
Tabela 39 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Djimon: PFU III .	137
Tabela 40 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Djimon: PFU III	138

## LISTA DE SIGLAS E ABREVIATURAS

Aut.	Autêntico
CA	Compreensão Auditiva
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CI	Compreensão Imagética
CL	Compreensão Leitora
EP	Elemento Provocador (textos utilizados na parte oral do Celpe-Bras)
GT	Método da Gramática-Tradução
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
L2	Segunda Língua
LD	Livro Didático
LE	Língua Estrangeira
LevA	Leitura em voz alta
LM	Língua Materna
MD	Material Didático
N/A	Não se aplica
PE	Produção Escrita
PLE	Português como Língua Estrangeira
PO	Produção Oral
PFU	Português para Fins Universitários

## SUMÁRIO

<b>1. INTRODUÇÃO</b> .....	<b>14</b>
<b>1. EFEITO RETROATIVO DE EXAMES DE PROFICIÊNCIA</b> .....	<b>21</b>
2.1. Efeito retroativo: definição do conceito .....	21
2.2. Natureza do efeito retroativo .....	25
2.3. Efeito retroativo, impacto e validade (consequencial) .....	30
2.4. O aspecto político dos exames de proficiência .....	32
2.5. Pesquisas empíricas sobre efeito retroativo.....	34
2.5.1. Alguns estudos empíricos realizados sobre efeito retroativo no mundo .....	34
2.5.2. Estudos realizados no Brasil sobre efeito retroativo .....	41
<b>3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO EXAME CELPE-BRAS E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA</b> .....	<b>45</b>
3.1. Breve histórico recente da avaliação de proficiência: da avaliação focada na gramática à avaliação “comunicativa” .....	45
3.2. Exame Celpe-Bras: visão de linguagem e construto teórico .....	50
3.2.1. Exames de acordo com o método avaliativo .....	51
3.2.2. Exames de acordo com o propósito.....	53
3.3. Conceito de proficiência e sua operacionalização no Celpe-Bras.....	55
3.4. Ensino e avaliação: os fundamentos teóricos do Celpe-Bras e sua operacionalização no ensino de língua estrangeira .....	59
<b>4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS</b> .....	<b>62</b>
4.1. Delineamento da pesquisa .....	62
4.2. Procedimentos de coleta.....	63
4.2.1. O questionário .....	65
4.2.2. Observação de aulas e grade de observação.....	66
4.3. Procedimentos e critérios de análise .....	74
<b>5. PERCEPÇÕES DOS DOCENTES PARTICIPANTES SOBRE O EXAME CELPE-BRAS E SEUS POSSÍVEIS EFEITOS EM RESPECTIVAS PRÁTICAS</b> .....	<b>76</b>
5.1. Percepções das/das docentes participantes sobre efeito retroativo do Celpe-Bras em suas práticas .....	76
5.1.1. Bakê (BRA1).....	76
5.1.2. Afi (EXT1) .....	79
5.1.3. Mawuna (BRA2) .....	80
5.1.4. Djimon (EXT2) .....	82
5.2. Panorama do conjunto das respostas ao questionário.....	84
<b>6. O EXAME CELPE-BRAS E PRÁTICAS DOCENTES</b> .....	<b>89</b>
6.1. Práticas docentes de Bakê (BRA1) .....	89
6.1.1. Turma do português Avançado de Bakê .....	89
6.1.2. Turma do Nível Intermediário I de Bakê .....	95

6.2.	Práticas docentes de Afi (EXT1).....	101
6.2.1.	Turma do Intensivo Básico 2 de Afi .....	101
6.2.2.	Turma do Nível 5 de Afi .....	108
6.3.	Práticas docentes de Mawuna (BRA2).....	114
6.3.1.	Turma do Intermediário B2 de Mawuna .....	114
6.3.2.	Turma do Pré-Intermediário B1 de Mawuna.....	120
6.4.	Práticas docentes de Djimon (EXT2).....	127
6.4.1.	Português para Fins Universitários I (PFU I).....	127
6.4.2.	Português para Fins Universitários III (PFU III).....	133
<b>7.</b>	<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS .....</b>	<b>139</b>
	<b>REFERÊNCIAS .....</b>	<b>144</b>
	<b>APÊNDICES.....</b>	<b>152</b>

## 1. INTRODUÇÃO

Os efeitos de exames de grande importância, também conhecidos como de alta relevância, são variados e podem afetar diversos aspectos tanto do ensino, da aprendizagem quanto dos sujeitos envolvidos nesses processos. Esses aspectos são: a interpretação dos resultados para tomadas de decisões, o (bom ou mau) uso desses resultados, efeitos desejados e não desejados no ensino, na aprendizagem e além. Nesta tese, o foco recai sobre os aspectos que dizem respeito ao ensino, especificamente, influências dos pressupostos teóricos do exame que confere o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante Celpe-Bras) – um exame de larga escala, considerado de alta relevância – no ensino do português como língua estrangeira (doravante PLE)<sup>1</sup>. Segundo Cheng (2005, p. 43),

exames de alta relevância referem-se àqueles cujos resultados são vistos por estudantes, docentes, gestora(e)s educacionais, pais e mães ou pelo público geral – com ou sem razão – como base sobre a qual decisões importantes são tomadas e que direta e imediatamente impactam a vida do/da estudante<sup>2</sup>.

Com efeito, segundo informações disponibilizadas no *site* do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (doravante Inep)<sup>3</sup> e da Universidade Federal do Rio Grande do Sul<sup>4</sup>, a história do Celpe-Bras começa em 1993, quando foi criada a primeira Comissão de especialistas da área de português para estrangeiros para a elaboração do exame, no intuito de atender à demanda de certificação da proficiência de participantes do Programa Estudante-Convênio (PEC-G), um programa do governo federal, que oferece vagas a estudantes de outros países em cursos de graduação em Instituições de Ensino Superior brasileiras. Em 1994, o exame é oficialmente criado e sua primeira aplicação acontece em 1998, com 127 participantes distribuídos em oito postos aplicadores, no Brasil, na Argentina, no Paraguai e no Uruguai (Dell’Isola et al., 2003). A partir de 1999, o exame é aplicado duas vezes por ano, à exceção dos anos de 2000 (Dell’Isola et al., 2003), 2018, 2020 e 2021<sup>5</sup>. Em 2019, por exemplo,

---

<sup>1</sup> Ciente do uso de outras terminologias para se referir ao ensino do português para não “nativos”, emprego “língua estrangeira” pois considero que a língua, desde que não seja materna nem segunda (utilizada no local em que o sujeito nasce), é estrangeira ao indivíduo, qualquer que seja a configuração em que vive.

<sup>2</sup> “*High-stakes testing refers to tests whose results are seen – rightly or wrongly – by teachers, administrators, parents, or the general public as the basis upon which important decisions are made that immediately and directly affect the student.*”

<sup>3</sup> <<http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>> Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>4</sup> <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>> Acesso em: 14 jan. 2020.

<sup>5</sup> Segundo informações disponibilizadas no *site* do INEP (<https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/legislacao/celpe-bras> - acesso: jun. 2022)

considerando as duas edições, foram homologadas 11.266 inscrições, distribuídas em mais de 120 postos aplicadores em vários países.

O exame é aplicado em duas fases: a escrita e a oral. A parte escrita é composta por quatro tarefas, a primeira tendo como insumo um vídeo e a segunda um áudio, ambos de curta duração. As terceira e quarta tarefas baseiam-se em textos escritos. Esses insumos são provenientes da mídia brasileira. Os comandos (ou enunciados) dessas quatro tarefas geralmente são convites para que cada um(a) dos/das examinando(a)s, assumindo um papel determinado como enunciador(a), produza um texto, de um gênero determinado (cartas de vários tipos, *e-mail*, panfleto, etc.), a ser dirigido a determinado interlocutor e cumprindo um propósito definido. Essas características discursivas podem estar de forma implícita ou explícita no comando. Essa fase da aplicação dura três horas.

Quanto à parte oral, ela consiste na simulação de uma conversa entre um(a) avaliador(a) (o/a entrevistador/a) e o/a participante, com base em informações pessoais por ele/ela fornecidas e três pequenos textos (os chamados Elementos Provocadores) também provenientes do meio midiático, com acompanhamento de um(a) segundo(a) avaliador(a), o/a observador(a), e com duração total de 20 minutos.

Como início, parti da pressuposição de que o exame Celpe-Bras, em certa medida, influencia o ensino do PLE, nos aspectos citados no início desta introdução, que são os usos dos resultados, o ensino e a aprendizagem do PLE. Essa pressuposição se deu pela minha vivência, tanto como professor quanto como pesquisador e testemunha, no que diz respeito a aulas de português para falantes de outras línguas, além de pesquisas como a de Almeida (2012), Huback (2012), Costa (2018), Silva e Pileggi (2018). Essas pesquisas chegaram a considerações de que materiais didáticos ainda não incorporam – ou o fazem pouco – os pressupostos que embasam o exame, que o exame influencia, de certa forma, práticas avaliativas de docentes e também a sua formação. Como posto e detalhado no capítulo teórico sobre o fenômeno do efeito retroativo, as pesquisas realizadas sobre o exame Celpe-Bras, tanto no Brasil como fora do país, não tratam especificamente das práticas docentes observadas em contexto de aula, aspecto que levo em consideração neste estudo.

No Documento-base do exame Celpe-Bras, afirma-se o seguinte:

Tratar dos impactos do Celpe-Bras implica considerar, também, que, em muitos contextos de ensino-aprendizagem de PLE, as práticas de sala de aula [...] ainda se estruturam, em grande parte, em experiências de ensinar e aprender línguas de forma controlada, centrada em conceitos e regras gramaticais, em memorização de vocabulário e em exercícios mecânicos de preenchimento e substituição de estruturas e frases [...]. Nesse sentido, estudos sobre os efeitos retroativos do Celpe-Bras indicam que o Exame tem promovido uma mudança gradual – ainda que parcial – em

diferentes cenários, contribuindo para a implementação de experiências de interação em português situadas e contextualizadas historicamente, que trabalham a relação intrínseca entre a língua e os contextos culturais que a abrigam. (BRASIL, 2020, p. 20).

Considerando isso, é possível deduzir que a visão que o Inep pretende passar sobre o Celpe-Bras é a de um exame com potencial para fazer práticas didáticas tradicionais evoluírem para práticas mais adequadas ou modernas, condizentes, portanto, com as bases teóricas do exame. Partindo, pois, da consideração de que o Celpe-Bras parece ter como uma de suas finalidades influenciar o ensino e a aprendizagem, em contextos variados, surgiu meu interesse em estudar em que medida isso ocorre em diferentes contextos. Nesse sentido, objetivei analisar influências do exame Celpe-Bras no ensino de PLE em quatro contextos/instituições no Brasil e em outros dois países. Para tal, parti das seguintes perguntas.

- Como se configura o efeito retroativo do exame Celpe-Bras?
- O exame Celpe-Bras causa efeito retroativo negativo?
- Há diferenças significativas entre as práticas didáticas e avaliativas das instituições aplicadoras do Celpe-Bras e as das instituições que não o são?

Com relação à escolha do tema da pesquisa, ela se deu, em parte, pela minha experiência no mestrado (AGOSSA, 2017), em que analisei a possível influência do conteúdo dos textos utilizados como insumo no exame (tanto na parte escrita como na oral) na imagem que participantes do Celpe-Bras têm sobre o Brasil e seu povo. Descobri naquela pesquisa que o mero contato com esses textos não seria suficiente para proporcionar um impacto significativo na forma como enxergam o país, sua cultura e seu povo, e que a formação das imagens que este(a)s têm vem principalmente dos cursos de PLE de que participaram. Como a pesquisa fora sobre o impacto do exame na desconstrução ou não de estereótipos sobre o Brasil, decidi continuar investigando outros tipos de influências de exames, o que me levou ao efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino do PLE.

Quanto à motivação, uma experiência pessoal pela qual passei no último ano do Ensino Médio, em 2009-2010, na cidade de Comé, Sul do Benim, marcou-me e, de certa forma, germinou em mim o interesse em influências de exames no ensino e na aprendizagem. No Benim, o sistema educacional padrão estava dividido, à época, em Ensino Primário (que durava 6 anos), Secundário (7 anos) e Superior. O acesso ao Ensino superior é condicionado à aprovação no exame nacional do Ensino Médio, que é o *Baccalauréat* ou simplesmente *Bac*.

Estando no sétimo e último ano, a prioridade era a aprovação. A depender da *série* ou ramo (literária, científica com foco maior em matemática, física e química, científica com foco em biologia, etc.), as mesmas disciplinas tinham pesos diferentes. Dessa forma, em séries literárias, em que se havia de escolher duas línguas estrangeiras, a primeira tinha como coeficiente (ou peso) 3 e a segunda 2.

Retornando à experiência pessoal acima mencionada, ocorreu um conflito entre a professora de inglês e estudantes de minha turma, em que o inglês era a primeira LE da maioria. Queixavam-se minhas e meus colegas de que a professora não estava nos preparando bem para o *Bac*, até que um dia resolveram não a ter mais como professora, pressionando assim sua saída, uma vez que ela seguia o currículo escolar, contrariando os interesses (ou, na visão dos/das discentes, as necessidades) da turma, que queria mais gramática. Estruturas gramaticais eram parte considerável da prova de inglês à época. Tal situação despertara em mim uma certa consciência a respeito de influências de exames. Aquela situação não é isolada; ela é parte de possíveis influências de exames. Autores como Wiseman (1961) e Wong (1969), ambos citados em Khaniya (1990, 23-24), já fizeram reflexões sobre as pressões sofridas por docentes quanto à formação de seus/suas aluno(a)s e a expectativa por bons resultados em exames finais.

Posteriormente, na Universidade de Abomey-Calavi, no Benim, tive a oportunidade de aprender o português, o que me impulsionou a continuar os estudos no Brasil, na área do português como língua estrangeira, especialmente, no campo da avaliação.

Alguns fatos justificam a realização do estudo. No Brasil, exames de larga escala e de alta relevância como o Exame Nacional do Ensino Médio (doravante ENEM) e os vestibulares são considerados por profissionais da Educação e por pesquisadores (Carneiro, 2012; Souza; Rosa, 2017) como influenciadores na definição do currículo escolar local, na produção de materiais didáticos e paradidáticos e na prática docente. Um dos indícios pode ser a existência do grande número de cursos preparatórios para o ENEM e os vestibulares. Além disso, há seções específicas em materiais didáticos das diversas disciplinas dedicadas para itens de avaliação do ENEM. Esse fenômeno tem suscitado, não só no Brasil como em várias outras partes do mundo, especulações, debates e indagações sobre o fato de o ensino e a aprendizagem serem orientados para um exame específico. No caso do Brasil, por exemplo, a questão é debatida em publicações acadêmicas como as de Carneiro (2012) e de Souza e Rosa (2017), que concluem que o ENEM tem promovido competições entre escolas, por meio da publicação dos resultados por escolas e de ranqueamento entre elas.

No ambiente midiático, escolas<sup>6</sup> tentam atrair aluno(a)s por meio de propagandas que prometem uma metodologia centrada no exame. Essa prática, aliás, é mencionada no Documento-base do exame Celpe-Bras (Brasil, 2020, p. 22), no qual diz-se que resultados alcançados por aluno(a)s matriculado(a)s em cursos de PLE de instituições aplicadoras do exame são usados como elemento de propaganda da qualidade de seus cursos. No âmbito das línguas estrangeiras, Pinheiro e Quevedo-Camargo (2017) defendem que a multimodalidade presente em questões de inglês e de espanhol possa impactar as práticas pedagógicas em sala de aula. Essas publicações ilustram a preocupação existente quanto aos efeitos de exames de alta relevância. Nesta pesquisa, trato de dar continuidade a essa questão a respeito de até que ponto exames de larga escala induzem mudanças no ensino. Daí a importância de se realizar este estudo.

Em se tratando do Celpe-Bras, pesquisadoras de reconhecida reputação na área do PLE afirmam que o exame, por ser de natureza comunicativa, foi implantado para, além de avaliar o desempenho em português de indivíduos que não o têm como língua materna, ajudar na melhoria do ensino do PLE no Brasil e no exterior, então focado na estrutura linguística (Dell’Isola *et al.*, 2003, p. 161-162), apesar dos avanços das metodologias ditas comunicativas. Naquela publicação de 2003, ou seja, cinco anos após a aplicação da primeira edição do exame, as autoras revelam que esse efeito retroativo era esperado para acontecer a médio prazo (p. 162). No entanto, elas, assim como Scaramucci (2012), reconheceram que o efeito retroativo não é de natureza determinista, alertando para a necessidade de uma formação adequada de professores em conformidade com as tendências comunicativas para se poder aumentar as chances de uma melhor absorção das metodologias comunicativas atuais. Uma dessas pesquisadoras, a Profa. Matilde Scaramucci, que participou da concepção e da criação do exame, afirma numa entrevista concedida para Diniz (2010, p. 51): “esse exame era uma aspiração [...] um desejo antigo de professores da área de português para estrangeiros [...] que [...] exatamente viam no exame a possibilidade de um [...] instrumento direcionador do ensino de português [...] tanto no Brasil quanto no exterior”. Essas falas, pela primeira vez, foram corroboradas no Documento-base do exame, em caráter oficial (Brasil, 2020). Essas circunstâncias reforçam a necessidade de se pesquisar o efeito retroativo do exame no ensino, mais de 20 anos após a primeira aplicação, considerando-se, ainda, a afirmação de Scaramucci,

---

<sup>6</sup> <<https://g1.globo.com/go/goias/especial-publicitario/colegio-atrrio/guia-definitivo-do-ensino-medio/noticia/2018/08/22/enem-como-o-projeto-pedagogico-da-escola-influencia-no-desempenho.ghtml>>  
Acesso em: 14 jan. 2020.

quando diz, em conferência dada em Córdoba: “ele deverá ser avaliado para sabermos se cumpre também com esse papel.” (2009, p. 22, slides da conferência em Córdoba).

A presente pesquisa foi realizada em quatro contextos, distribuídos em três países, com cenários distintos. Os dados foram coletados tanto em contextos em que o exame é aplicado quanto em contextos em que não existe posto aplicador. Isso poderia levantar, com razão, questionamentos sobre a necessidade de se realizar a pesquisa em contextos em que o exame não é aplicado, já que, *a priori*, ele não poderia exercer influência onde não está presente. O raciocínio dessa escolha metodológica, que vem de antes da coleta e, portanto, dos resultados da pesquisa, foi o seguinte: existia, por um lado, a possibilidade que os resultados da pesquisa mostrassem que o exame Celpe-Bras não influencia – ou pouco o faz – o ensino naquelas instituições em que ele não é aplicado e, por outro lado, a possibilidade que esses resultados indicassem que o exame não influencia o ensino da forma esperada nos contextos em que ele é aplicado. Considerando a segunda possibilidade, a comparação das práticas observadas nas duas situações poderia nos levar a descobrir crenças<sup>7</sup> e práticas didáticas e avaliativas não muito diferentes entre docentes que atuam em diferentes contextos, isto é, em instituições aplicadoras e não aplicadoras do Celpe-Bras.

Além disso, existia a possibilidade que um(a) docente que atua numa instituição em que não existe Posto aplicador do exame tenha tido ou tenha contato com o exame, como acabou acontecendo em uma das instituições participantes. Nesse caso, suas práticas didática e avaliativa poderiam estar influenciadas pelo exame. O intuito, portanto, de realizar esta pesquisa em contextos compatíveis com as duas situações foi para ter uma base de comparação quanto a até que ponto se pode dizer que há influência (ou não) do exame Celpe-Bras no ensino de PLE nos contextos em que ele é aplicado. Além disso, realizar a pesquisa nesses quatro contextos a diferencia de outras já realizadas sobre o efeito retroativo do exame Celpe-Bras – a exemplo de Costa (2018), que pesquisou o efeito retroativo do exame na formação de professores num contexto do exterior, e de Silva e Pileggi (2018) e Almeida (2012), que pesquisaram a influência do exame em contextos brasileiros – por abranger contextos brasileiros e estrangeiros, dentro do mesmo estudo, além de uma maior abrangência nos dados.

Ademais, não levei em consideração cursos preparatórios para o Celpe-Bras, como aqueles ofertados em algumas universidades brasileiras para pré-selecionada(o)s para o PEC-

---

<sup>7</sup> Apesar de mencionar com alguma frequência crenças nesta tese, não é o foco do trabalho. No entanto, reconheço sua importância e sua complexidade, baseado em Barcelos (2004), segundo quem crenças estão relacionadas a visões da linguagem e seu ensino e aprendizagem e podem ter uma dimensão não só cognitiva como sociocultural. Além disso, a autora reafirma que não há uma relação causal entre crenças e sua operacionalização, em outras palavras, as práticas de ensino e de aprendizagem nem sempre consoam com as crenças do indivíduo.

G, que precisam da certificação para ingressar em seus cursos universitários ou aqueles que são ofertados segundo a demanda e que acontecem em várias instituições tanto no Brasil como no exterior. As razões são que, quando não acontecem em universidades públicas brasileiras, que recebem todo ano um certo número de estudantes, são ofertados de acordo com a demanda, o que não me garantia a coleta nas instituições pré-definidas. Além disso, parece-me haver uma comparabilidade melhor justificada entre cursos de português gerais (com o diferencial de serem em instituições com Posto aplicador do exame Celpe-Bras ou não).

Esta tese tem os seguintes capítulos ou partes: a Introdução, seguida pelo primeiro capítulo teórico, em que trato do efeito retroativo, trazendo definições do conceito e trazendo uma revisão de pesquisas relevantes sobre o assunto. No seguinte capítulo, também teórico, concentro-me sobre a fundamentação teórica do exame Celpe-Bras e sua relação com o ensino de PLE. No capítulo dos Procedimentos Metodológicos, descrevo as características, as etapas e o percurso da pesquisa. Em seguida, apresento os resultados da análise dos dados obtidos nos 4 contextos de ensino em que a pesquisa foi realizada, junto com a discussão desses resultados. O último capítulo são as Considerações Finais. Os apêndices, compostos pelo questionário utilizado na pesquisa, pela grade de observação e análise de aulas e pelos quadros recapitulativos das aulas analisadas, fecham esta tese.

## 1. EFEITO RETROATIVO DE EXAMES DE PROFICIÊNCIA

Neste capítulo, discuto o conceito do efeito retroativo e realizo um levantamento de pesquisas relevantes sobre os efeitos de exames de proficiência, tanto no mundo quanto no Brasil, especificamente. Faz-se necessário discutir o que foi pesquisado sobre o tema para poder situar melhor esta pesquisa.

### 2.1. Efeito retroativo: definição do conceito

Os testes ou exames de larga escala influenciam, de uma maneira ou outra, o ensino e a aprendizagem. Esse fenômeno, na literatura sobre avaliação em geral, foi denominado efeito retroativo e, originariamente, foi designado em inglês – idioma de publicação dos primeiros trabalhos conhecidos – como *backwash* ou *washback*. Basicamente, o fenômeno é entendido como as situações em que docentes redirecionam sua prática para ensinar determinado conteúdo ou mudam sua abordagem, ou aspectos dela, em conformidade com determinado exame ou instrumento de avaliação externo à sala de aula. Esse fenômeno refere-se, ainda, ao fato de aluna(o)s dedicarem mais tempo ou concentrarem seus estudos sobre determinados conteúdos e ou habilidades “cobrados” em um exame externo por eles pleiteado, para fins de obtenção de um diploma, por exemplo (Alderson; Wall, 1993). No primeiro caso, fala-se em efeito retroativo no ensino e, no outro, em efeito retroativo na aprendizagem. O fenômeno é utilizado em certos contextos para se tentar estimular aprimoramentos no sistema educativo, baseado na crença de que “o que é avaliado é o que é valorizado, que [por sua vez] torna-se o que é ensinado<sup>8</sup>”, como afirmava McEwen (1995, p. 42, tradução minha<sup>9</sup>), gestora educacional em contexto canadense, em um artigo escrito em tom de promessas de cunho político. É consenso que todo ensino e toda aprendizagem têm de ser bons, independentemente de qualquer situação. Porém, para configurar como efeito retroativo, os bons ou os maus ensino e aprendizagem têm de estar comprovadamente ligado à introdução ou existência de determinado exame (Messick, 1996, p. 254). Afinal, quais as origens desse conceito e como se veio a investigá-lo?

Os primeiros estudos sobre efeito retroativo conhecidos por nós foram desenvolvidos por pesquisadores anglo-saxões. Dentro da área de Linguística Aplicada, o termo comumente usado é *washback*, em inglês, língua de publicação de parte considerável desses trabalhos,

---

<sup>8</sup> “What is assessed becomes what is valued, which becomes what is taught”

<sup>9</sup> Esta e as demais traduções são de minha autoria, à exceção daquelas realizadas por outros autores, em que dou os devidos créditos.

enquanto os teóricos da área de Educação Geral preferem o termo *backwash* (Alderson; Wall, 1993, p. 2), que era usado essencialmente para se referir aos efeitos indesejáveis de exames (Spolsky, 1995, p. 55; Khaniya, 1990, p. 21), até porque, em dicionários de inglês<sup>10</sup>, pode-se ver que um dos sentidos da palavra está relacionado a consequências negativas de um evento. Isso pode dar uma ideia da imagem que se tinha de grandes exames e seus efeitos no ensino e na aprendizagem. Nesse cenário, pesquisas foram realizadas para se entender como funciona o fenômeno. Aqui, cabe destacar o trabalho de Alderson e Wall (1993), que é considerado por muitos (Bailey; 1996; Scaramucci, 2004; Tsagari; Cheng, 2017, etc.) como um marco nos estudos sobre influências de exames.

Com efeito, Alderson e Wall não foram os primeiros a tratar do assunto em um estudo. Antes deles, outros estudos e reflexões já haviam sido publicados. O mérito de Alderson e Wall foi o olhar crítico e complexo com o qual apreciaram tanto o fenômeno como as publicações existentes; o que culminou em ajudar outros pesquisadores a observarem o efeito retroativo com a complexidade que o envolve. Os dois autores (1993) afirmam que especulações sobre efeito retroativo eram frequentes na literatura sobre avaliação. Essas especulações eram que exames influenciavam os processos e atores do ensino e da aprendizagem, a motivação de docentes e de aluno(a)s, pais e mães de aluno(a)s, etc. Os autores citam vários de seus predecessores que fizeram reflexões e pesquisas direcionadas ao fenômeno. Wiseman (1961, p. 164), citado em Khaniya (1990, p. 18), por exemplo, afirmava: “bons exames são úteis e desejáveis: sem eles, o sistema educacional seria mais ‘pobre’ e menos efetivo”<sup>11</sup>. Havia quem afirmasse, a exemplo de Morris (1972, p. 75 *apud* Alderson; Wall, 1993 p. 3), que testes são importantes para assegurar que o currículo seja efetivamente colocado em prática. Além desses autores, Alderson e Wall (1993) ainda citam Pilliner (1973, p. 4), que afirma: “o requisito mais importante de um bom teste é que ele deveria ser educacionalmente benéfico, em outras palavras, ter efeito retroativo” (p. 2).<sup>12</sup> Khaniya (1990) também, cuja tese de doutorado foi sobre um exame de inglês do Nepal, concluía que o efeito retroativo (positivo) deve ser considerado como uma qualidade interna dos exames e que o formato ou as características intrínsecas desses exames são essenciais para que causem efeito retroativo positivo.

Essas e demais afirmações, citadas no artigo, e que Alderson e Wall qualificam de “ingênuas”, destacam a visão simplista que se tinha à época sobre esse complexo fenômeno.

---

<sup>10</sup> Dicionários *online* como Cambridge, Dictionary.com e Lexico.com.

<sup>11</sup> “Good examinations are useful and desirable: without them education would be poorer and much less effective”

<sup>12</sup> “The most important requirement of a good test is that it should be educationally beneficial, thus taking washback for granted”

Além disso, a principal das críticas de Alderson e Wall a respeito das poucas pesquisas empíricas existentes à época, e que foi posteriormente repercutida de forma ampla na literatura, é a falta de dados da sala de aula. As asserções dos autores são fruto de um estudo realizado sobre o efeito retroativo no contexto do Sri Lanka (Wall; Alderson, 1993) e cujos principais resultados apresento mais adiante. Além de Alderson e Wall, Kathleen Bailey (1996, p. 258-259) avaliou o estado da arte sobre efeito retroativo no campo das línguas estrangeiras, até meados dos anos 1990, e constatou que boa parte dos autores acreditava que o efeito retroativo de exames de alta relevância era negativo para o ensino e a aprendizagem, sem dados da sala de aula que confirmassem o que era afirmado. Um desses estudos foi aquele realizado por Khaniya (1990), o qual afirmou que os exames que tinham essencialmente o formato de itens isolados, a exemplo de perguntas de múltipla escolha, eram causadores de efeito retroativo negativo.

Esses estudos que antecedem Alderson e Wall (1993) enquadram-se em uma época específica marcada pelo surgimento e pelo auge de abordagens consideradas à época como modernas para o ensino, a aprendizagem e a avaliação de segundas línguas e línguas estrangeiras, a exemplo da Abordagem Comunicativa, surgida nos anos 1970 (Almeida Filho, 2002, p. 39; Miccoli, 2013, p. 103); do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas, no final dos anos 1980 (Savignon, 1991, p. 271) e da avaliação comunicativa de línguas (Canale; Swain, 1980). Desenvolveram-se, então, muitos trabalhos teórico-metodológicos na academia, de modo geral, no sentido de aprimorar as abordagens de ensino e de avaliação. Muitas políticas públicas foram voltadas para abordagens mais comunicativas, com a publicação de Livros Didáticos *a priori* baseados nessas abordagens. A profusão de pesquisas sobre efeito retroativo envolvendo essas então novas abordagens pode ter sua explicação nesse contexto histórico, pois, em várias partes do mundo, governos, por meio das autoridades educacionais, criaram e implementaram exames mais comunicativos em seus sistemas educativos, para levar mudanças positivas às salas de aulas e induzir docentes a ensinarem seguindo os preceitos das abordagens comunicativas ou do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas.

A nova leva de pesquisas publicadas depois das reflexões seminais de Alderson e Wall (1993) – em especial aquelas organizadas por ambos, no volume 13 do terceiro número da revista *Language Testing* (1996), que traz vários dos trabalhos mais citados da literatura sobre efeito retroativo – inspirou-se em hipóteses emitidas pelos dois pesquisadores. Essas hipóteses são reunidas no quadro seguinte.

Quadro 1 - Hipóteses de Alderson e Wall (1993) sobre efeito retroativo

Modalidades	Implicações	
Ensino	Um exame exercera influência	no ensino
		na forma como os professores ensinam
		no que os professores ensinam
		no ritmo <sup>13</sup> na e sequência do ensino
		na gradação e na profundidade de ensino
		nas atitudes, no conteúdo, no método, etc., de ensino e de aprendizagem
Aprendizagem		na aprendizagem
		no que os alunos aprendem
		na maneira como os alunos aprendem
		na gradação e na sequência de aprendizagem
	na gradação e profundidade de aprendizagem	
Exames que têm consequências importantes terão efeito retroativo.		
Exames que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo.		
Exames terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.		
Exames terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.		

Fonte: Adaptado de Alderson e Wall (1993, p. 8-9), tradução de Agossa (2017, p. 18).

Por meio das hipóteses formuladas por Alderson e Wall, vê-se que o ensino e a aprendizagem, na interação com as variáveis a eles relacionadas – ritmo, sequência, profundidade, atitudes, conteúdo e “método” – já dão uma ideia da complexidade do efeito retroativo. Segundo os autores, os exames poderiam influenciar o tempo investido em determinados conteúdos trabalhados em aula ou estudados pelo(a)s aluno(a)s (ritmo), a ordem em que isso é feito (sequência), com que nível de detalhamento (profundidade), as diversas ações realizadas por docentes e aluno(a)s em relação ao exame (atitudes), a delimitação do que seria trabalhado ou estudado (o conteúdo) e as abordagens utilizadas para tal (método). Partindo dessa visão complexa, entende-se que o efeito retroativo de um teste no ensino e na aprendizagem não é um processo determinístico. Posteriormente, outras variáveis são acrescentadas às expostas por Alderson e Wall: os contextos político e sociocultural em que o exame é aplicado, o sistema educacional, a formação docente, etc. (Wall, 2000), o grau de relevância do exame, o *status* da língua avaliada, o propósito do exame, seu formato e as habilidades avaliadas (Shohamy *et al.*, 1996).

Na década de 1990, Messick (1996, p. 244-245) observou que a questão já não era se existia ou não o efeito retroativo, mas entender a sua complexidade e como fazer com que seja positivo nas salas de aula. Segundo Brown e Abeywickrama (2010, p. 38), a existência de inúmeros cursos preparatórios representa uma materialização do efeito retroativo. No caso do exame Celpe-Bras, há cursos chamados “Pré-PEC-G” presentes em várias universidades

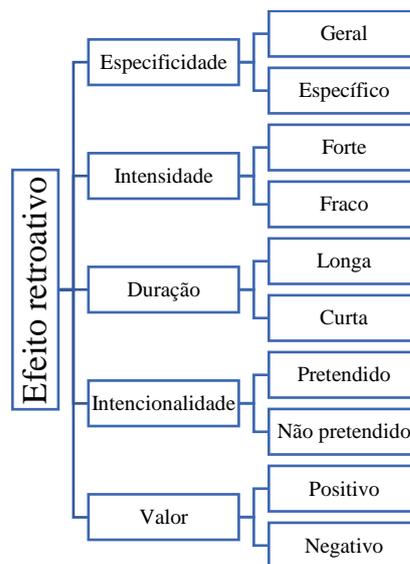
<sup>13</sup> Tradução da palavra inglesa “rate” por Souza (2018, p. 42)

brasileiras, como é o caso no CEFET/MG, para preparar estudantes candidato(a)s ao Programa Estudante Convênio de Graduação, em cujos países não há Posto aplicador. Além desses, são organizados em diversas instituições (públicas e privadas) cursos preparatórios de curta duração para o exame. No entanto, essas evidências que comprovam a existência do efeito retroativo não mostram a sua natureza, que deve ser apreciada caso a caso.

## 2.2. Natureza do efeito retroativo

Watanabe (2004, p. 20), retomando suas asserções feitas em publicação anterior, distingue cinco dimensões em que o efeito retroativo pode ser apreciado. Essas dimensões, que caracterizam a natureza do fenômeno, são comparáveis, em sua essência, às faces opostas de uma moeda. Como representado na Figura 1, cada dimensão, isto é, especificidade, intensidade, duração, intencionalidade e valor, desdobra-se em dois aspectos opostos.

Figura 1 - Dimensões do efeito retroativo



Fonte: Elaboração própria, com base em Watanabe (2004, p. 20-21)

A primeira dimensão, ou seja, a especificidade do efeito retroativo, pode constituir-se em *geral* ou *específico*. O efeito é dito geral quando ele pode ser gerado por qualquer exame. O fato de estudantes dedicarem mais tempo aos estudos à véspera de determinado exame não significa que vão necessariamente aprender melhor ou que é algo específico daquele exame. Portanto, esse seria um efeito geral quanto à dimensão do exame. Trata-se de um aspecto comum a todos os exames. No entanto, o efeito de um exame é considerado específico quando se trata de um aspecto específico do próprio exame ou de determinado tipo de exames. A título

de exemplo, em se comprovando que o exame Celpe-Bras influencia a frequência com a qual professores passam tarefas de escrita a seus alunos, o exame, nesse caso, teria um efeito específico no que se relaciona a tarefas escritas para a aprendizagem do PLE.

Quanto à intensidade, o efeito de exames pode ser *forte* ou *fraco*. O efeito é forte quando o exame determina tudo o que acontece na sala de aula. Em tal situação, docentes e discentes direcionam suas ações com vistas para o exame. É o que parece acontecer em cursos de português direcionados a estudantes-convênio do PEC-G, que precisam obter a certificação do Celpe-Bras para ter o direito de ingressar em universidades brasileiras em que haviam sido selecionado(a)s previamente, sob a condição mencionada. Um teste com efeito fraco, entretanto, somente influenciará alguns aspectos na sala de aula ou somente atingirá parte do professorado, em determinado aspecto. Assim como Watanabe (2004), entendo que os dois extremos da intensidade do efeito retroativo constituem um *continuum*. Em outras palavras, pode haver graus intermediários de efeito retroativo quanto à sua intensidade. Booth (2018), no entanto, vai advertir sobre a relatividade dessa característica. Como já sabemos, a intensidade do efeito retroativo está relacionada ao grau de relevância do exame (ALDERSON; WALL, 1993, SHOHAMY *et al.*, 1996), e a advertência de Booth (2018, p. 43) vai no sentido de que a relevância de um mesmo exame pode não ser a mesma para toda(o)s as/os envolvida(o)s, o que dificulta sua mensuração.

No que se refere à extensão temporal, o efeito de determinado exame pode ser de *curta* ou de *longa* duração. Para ilustrar isso, Watanabe (2004) traz o exemplo de efeitos de vestibulares ou outros tipos de seleção para ingresso a determinada instituição ou curso. Se desaparecerem os efeitos daquele exame sobre aluno(a)s após seu ingresso à instituição ou ao curso, então, o efeito daquele exame é considerado de curta duração. Porém, se esses efeitos persistirem após ingresso e durante o curso, logo, esses efeitos são de longa duração. Por ter atuado em um curso de preparação de aluna(o)s pré-PEC-G, lembro-me de ter-lhes dito e repetido sempre que possível que aqueles conhecimentos e habilidades que estavam adquirindo eram não só para o exame Celpe-Bras, mas também para a vida (acadêmica e profissional). Não é o foco deste estudo, mas seria de grande valor um estudo longitudinal para investigar se essas habilidades, uma vez adquiridas, persistem após ingresso aos respectivos cursos.

No que diz respeito à intencionalidade, um exame pode ter efeitos *pretendidos* e efeitos *não pretendidos*. Quando se cria um exame ou se reformula um existente, não é raro que haja um propósito maior que a avaliação em si. Esse propósito é que se constitui em efeitos esperados. Como dito na introdução desta tese, criou-se o exame Celpe-Bras para que certificasse a proficiência linguística em língua portuguesa e que ele pudesse ter uma influência

no ensino. No entanto, é possível que exames tenham efeitos não desejados, tanto aqueles conhecidos quanto acidentais, como diz Cheng (2005, p. 28), o que faz com que seja importante investigar esses efeitos não pretendidos também (MESSICK, 1989, p. 84; MCNAMARA, 1996, p. 22). Os efeitos não pretendidos, desse modo, podem ser detectados para que ações sejam tomadas.

Quando existe a intenção de se influenciar um sistema de ensino e de aprendizagem por meio de um exame, é da responsabilidade de desenvolvedora(e)s desse exame e órgãos *ad hoc*, sejam governamentais ou não, realizarem seu monitoramento. Nesse sentido, Scaramucci já afirmava em palestra proferida em 2009 (p. 22) que o efeito retroativo pretendido do Celpe-Bras “deverá ser avaliado para sabermos se cumpre também com esse papel”. Essa preocupação não parece ser institucional, uma vez que, ao consultar as atribuições da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras enumeradas no mais recente Edital N° 65, de 25 de julho de 2022, para a seleção de membros, não há menção à investigação de efeitos do exame<sup>14</sup>. Assim, essa responsabilidade cai sobre pesquisadora(e)s com interesse e no assunto.

A dimensão da qualidade ou do valor atribuído aos efeitos de um exame está ligada à da intencionalidade e se desdobra em *positivo* e *negativo*. Como afirma Watanabe (2004, p. 21), não é cabível que os efeitos que responsáveis por exames pretendem sejam negativos. Dito isso, é consenso que os efeitos pretendidos são positivos e que os indesejados (previstos ou não) são negativos. É importante salientar que o mesmo exame pode exercer efeitos positivos e negativos em segmentos como a preparação de examinando(a)s, escolhas didáticas feitas por docentes que atuam com esse(a)s (futuros/as) examinando(a)s, o mercado editorial dos livros didáticos (LDs), e em grupos de envolvidos como pais de alunos, empregadore(a)s, membros de comitês de admissão em universidades, etc. (HAWKEY, 2006, p. ix).

Consideremos aluno(a)s ou examinando(a)s que prestam exames de proficiência compostos de questões de múltipla escolha (QME). Esse tipo de exame é considerado prático e mais confiável, na questão da avaliação, do que um exame comunicativo (QI, 2005). Porém, há maior probabilidade que ele exerça um efeito retroativo negativo no ensino e na aprendizagem, no sentido de que o formato das questões contrasta com os pressupostos comunicativos de língua, o que poderia levar os aprendentes a focarem excessivamente ou exclusivamente em aspectos específicos da língua, em detrimento da comunicação como um todo (QI, 2005, p. 161-162).

---

<sup>14</sup> <https://in.gov.br/web/dou/-/edital-n-65-de-25-de-julho-de-2022-417804839>

Além disso, a influência de um exame no ensino e na aprendizagem ser considerada positiva ou negativa pode ser uma questão de perspectiva (de quem realiza a pesquisa) e contextual (onde, quando, por que e como) (Cheng; Curtis, 2004, p. 8). Essa variabilidade pode se explicar pelo fato de os exames serem instrumentos não só técnicos, mas também políticos e ideológicos (Scaramucci, 2009, p. 1). Em outras palavras, como cada exame carrega seus *valores culturais* (nos termos de Scaramucci), esses corresponderão a determinada visão da linguagem e não a outra. Vejamos um exemplo disso em Scaramucci (1999, p. 25). Naquele estudo, a autora descobriu que a leitura estava sendo mais trabalhada nas aulas que acompanhara. Segundo ela, uns veem esse aumento do tempo dedicado à leitura como negativo (por reduzir possibilidades de trabalho com outras habilidades) e outros como positivo (entusiastas da leitura). Além disso, Cheng (2005, p. 31) afirma: “o efeito retroativo ser positivo ou negativo depende muito de como ele funciona/opera e do contexto educativo no qual está inserido”<sup>15</sup>.

Uma indagação que esteve à base de pesquisas na área era se um exame comunicativo é uma garantia de efeito retroativo positivo. As respostas trazidas por diversa(o)s pesquisadora(e)s que se debruçaram sobre a questão mostram que o caráter comunicativo e autêntico<sup>16</sup> dos exames não é, em si, uma garantia de efeito retroativo positivo. Diversos autores (Wall; Alderson, 1993; Bailey, 1996; Scaramucci, 2012), no entanto, defendem que essa característica é essencial para se ter um efeito positivo tanto no ensino quanto na aprendizagem de línguas. Apesar das boas intenções das/dos desenvolvedora(e)s de exames, estes podem ter um efeito limitador no ensino (Wall; Alderson, 1993, p. 46). Booth (2018, p. 40) salienta que, considerando as pesquisas empíricas realizadas de 1993 até então, tende-se a enxergar o efeito retroativo como menos dependente da qualidade interna do exame, e mais de fatores não diretamente ligados à construção do exame em si.

Quanto às características de uma avaliação que tem efeito retroativo positivo, em nível local (em contexto de aula), Brown e Abeywickrama (2010, p. 38) listam algumas qualidades.

- i) influencia positivamente o que e como os professores ensinam;
- ii) influencia positivamente o que e como os alunos aprendem;
- iii) proporciona aos alunos chances de se prepararem adequadamente;
- iv) dá *feedback* que incentiva o desenvolvimento linguístico dos examinandos;
- v) é, na sua natureza, mais formativo do que somativo;

<sup>15</sup> “whether the washback effect is positive or negative will largely depend on how it works and within which educational contexts it is situated”

<sup>16</sup> Bachman e Palmer (1996, p. 23) consideram a autenticidade como uma das qualidades de um exame e que ela está atrelada à validade de construto. Definem-na como “o grau de correspondência entre as características das tarefas de determinado teste de proficiência linguística e as da vida real, na língua-alvo”.

vi) proporciona condições para desempenho máximo dos examinandos.<sup>17</sup>

Para os autores, uma avaliação dentro do contexto da sala de aula deveria ser mais formativa do que somativa. No entanto, parece que há mais preocupação, nas sociedades em geral, com notas do que com a formação em si, com o incentivo à cultura da competição nas escolas, o que pode exercer mais pressão sobre aluno(a)s e professores (Cheng, 1997; 1999; Qi, 2005). Apesar de o contexto a partir do qual Cheng e Qi fizeram tal afirmação ser o asiático, especificamente, a China, é uma constatação que se aplica a vários outros contextos socioculturais. O uso de avaliação somativa parece ser a forma mais comum de os/as aluno(a)s prestarem contas sobre os conhecimentos adquiridos e de as instituições de ensino decidirem sobre seu futuro, ou seja, se passam ou não de nível ou de ano.

Voltando ao Celpe-Bras, já sabemos que o órgão responsável já se posicionou oficialmente quanto à intenção de utilizar o exame como instrumento para causar influências positivas. No Documento-base (Brasil, 2020, p. 20-22), antes de apresentarem a fundamentação teórica do exame, as/os redatora(e)s mencionam alguns dos efeitos que consideram já acontecer, em algum grau, graças ao exame. São eles o foco tirado dos elementos linguísticos e recolocado em interações “situadas e contextualizadas historicamente”; a ampliação de leituras interculturais por meio da diversidade de textos; eventos de avaliação como espaço de aprendizado; o crescimento no número de pesquisas na área da avaliação, da aprendizagem e do ensino; o Celpe-Bras como modelo para exames como o argentino Celu (*Certificado de Español – Lengua y Uso*); a influência em processos locais de avaliação da aprendizagem e o aumento no número de inscrições em instituições aplicadoras do exame para cursos de PLE. A considerar esses aspectos e aqueles trazidos nas bases teóricas do exame, a saber, o uso de tarefas comunicativas, a visão de linguagem considerando gêneros discursivos, a integração das habilidades, etc., que representam os efeitos desejados pelo órgão responsável pelo Celpe-Bras, não há elementos que mostrem o que poderia ser um efeito não desejado no uso dos pressupostos do exame em contextos de ensino.

---

<sup>17</sup> “A test that provides beneficial washback...  
positively influence what and how teachers teach  
positively influence what and how learners learn  
offers learners chance to adequately prepare  
gives learners feedback that enhances their language development  
is more formative in nature than summative  
provides conditions for peak performance by the learners”

### 2.3. Efeito retroativo, impacto e validade (consequencial)

No campo de pesquisa relacionado aos efeitos de exames de alta relevância e de larga escala, parece não haver unanimidade no uso dos termos ingleses “*washback*” e “*impact*”, cujos respectivos equivalentes, em língua portuguesa, são “efeito retroativo” – ou “efeito de refluxo”, termo do português europeu proposto pela *Association of Language Testers in Europe* (ALTE, 1998) – e “impacto”. Como exposto no início deste capítulo, efeito retroativo é entendido como as mudanças (em conteúdos e em práticas pedagógicas de docentes e na forma de estudar de aluno/as) devidas à introdução de um exame ou à existência ou à reformulação de outro, normalmente de larga escala e de alta relevância, no âmbito da aula (Alderson; Wall, 1993). Já o impacto, segundo alguns autores e algumas autoras (QI, 2005, p. 142; CHENG *et al.*, 2015, p. 438), também se relaciona aos diversos efeitos de exames no ensino e na aprendizagem, porém, com a particularidade de que pode se estender para fora da sala de aula e abranger categorias como pais de alunos, escolas (como um todo), universidades, o mercado editorial, etc. No mesmo sentido dessa nuance, Bachman e Palmer (1996, p. 29-30) resumem o efeito retroativo como a dimensão micro e o impacto como a dimensão macro das influências de exames de larga escala e de alta relevância. Eles, assim como Hawkey (2006) consideram, desse modo, que o efeito retroativo é uma dimensão do impacto. Há autora(e)s (Scaramucci, 1999; Silva, 2006; Cheng *et al.*, 2015), porém, que utilizaram os dois termos como sinônimos.

Nesta tese, considero que existe, de fato, uma nuance entre os dois conceitos e adoto o termo “efeito retroativo”, posto que me debruço sobre as práticas de docentes de PLE dentro dos limites da sala de aula. No entanto, emprego, por vezes, no plural “efeitos”, num sentido não técnico, para abranger “efeito retroativo” e “impacto”. Em outras palavras, utilizo “efeito retroativo” e “influência(s)” para me referir ao contexto da sala de aula, e “impacto” e “efeitos” para aludir ao conceito num sentido mais abrangente (sala de aula e além).

Existe, ainda, o termo “consequências”, utilizado para se referir aos efeitos resultantes do bom ou mau uso dos resultados na vida dos envolvidos, especialmente, dos/das examinando(a)s (Cheng *et al.*, 2015, p. 438). Até 2022, um(a) estudante que pleiteava participar do PEC-G e que realizava o curso de português no Brasil, por exemplo, em caso de não obter a certificação do Celpe-Bras, não receberia, em princípio, outra oportunidade para aderir ao programa e tinha que deixar o Brasil. Essa seria uma consequência. O termo “consequências” é utilizado por Messick (1989; 1996) para se referir a uma das instâncias do conceito unitário e expandido da validade; trata-se da validade consequencial.

Antes que Messick defendesse um conceito unitário de validade, com quatro instâncias, existia a chamada tricotomia das validades de conteúdo, de critério e de construto (Messick, 1989, p. 5). Um teste é considerado válido quanto ao conteúdo quando este constitui uma amostra representativa das habilidades a serem medidas (Hughes, 2003, p. 26). Quanto ao critério, um exame é dito válido nesse quesito “se se puder demonstrar a relação entre as notas obtidas [naquele] teste e um critério externo que se pensa ser uma medida da mesma capacidade” (ALTE, 1998, p. 395). Quanto ao construto, um exame é visto como válido “se as notas obtidas puderem refletir uma teoria sobre a natureza dum construto ou sobre a relação desse construto com outros” (ALTE, 1998, p. 395). No entanto, o conceito de validade evoluiu, assim como os procedimentos de validação. As consequências passaram a fazer parte integrante do processo de validação. Não é o exame que é validado, mas as interpretações e usos de seus resultados e suas consequências sociais (Messick, 1996; Kane, 2015). Essas consequências, segundo Kane (2015, p. 10) constituem-se em duas categorias: impacto diferencial contra determinados grupos (possíveis problemas relacionados a viés de qualquer natureza) e efeitos sistêmicos indesejáveis (os efeitos no sistema educacional a exemplo do efeito retroativo).

Cheng *et al.* (2015) propõem uma recapitulação, apresentada no quadro a seguir, das principais nuances entre os termos efeito retroativo, impacto e consequências.

Quadro 2 - Especificidades de efeito retroativo, impacto e consequências

	Efeito retroativo	Impacto	Consequências
Campo de pesquisa	Linguística Aplicada	Linguística Aplicada	Avaliação Educacional ( <i>Educational measurement</i> ) – base estatística
Questões de pesquisa	Foca no uso de exames para mudar/aprimorar ensino e aprendizagem em nível micro da influência de exames.	Estende-se para efeitos de exames para além da sala de aula.	Foca na validade – a validade consequential – isto é, os efeitos do uso e interpretação dos resultados sobre os envolvidos, incluindo implicações e consequências sociais.
Questões debatidas	A avaliação, que é parte do processo de aprendizagem, pode determinar o que se ensina ou se aprende? Pode-se desenvolver exames alternativos ou inovadores para reformar o ensino e a aprendizagem?	Variáveis contextuais intervêm no efeito? Como outros envolvidos no processo interagem com essas variáveis?	Dever-se-ia estudar consequências como parte da validade? Como devem ser medidas as consequências na validação de exames?

Fonte: Adaptado de Cheng *et al.* (2015, p. 438).

A partir dessa recapitulação, é possível ver que, apesar de parecerem confundíveis, as propostas de pesquisas focadas nesses três fenômenos têm escopos diferentes.

## 2.4. O aspecto político dos exames de proficiência

Em duas de suas hipóteses, Alderson e Wall (1993, p. 9) afirmaram que “exames que têm consequências importantes terão efeito retroativo”<sup>18</sup> e que “exames que não têm consequências importantes não terão efeito retroativo”<sup>19</sup>. Essas duas asserções denotam um aspecto (geo)político inerente a exames de proficiência e, também, a línguas, em geral. O que os autores chamam de “exames que têm consequências importantes” são os exames de alta relevância. Madaus (1990 *apud* Shohamy *et al.*, 1996, p. 300) define exames de alta relevância (*high stakes exams*) como aqueles em que “a admissão, a promoção, a colocação ou a obtenção de diploma dependem diretamente [das notas neles obtidas]”<sup>20</sup> enquanto exames ou provas de baixa relevância são o oposto, ou seja, não têm peso para decisões importantes e, às vezes, têm como uma de suas características não serem obrigatórios ou não impactarem na passagem ou não de nível ou de ano. Essa característica está atrelada ao *status* da língua no cenário internacional e, também, no contexto local. É o que mostram Shohamy *et al.* (1996) em um estudo que avaliou o impacto de exames de inglês como LE e de árabe como L2, em Israel. O exame de inglês, por impactar diretamente os resultados finais dos/das aluno(a)s, teve um efeito retroativo patente, enquanto que o de árabe, do qual as notas não influíam nos resultados finais, foi exercendo, ao longo do tempo, menos influência em sala de aula.

No caso do Celpe-Bras, apesar de uma importante presença internacional em certas macrorregiões do mundo, especialmente no próprio Brasil e na maioria dos países da América Latina, e uma presença razoável na Europa, o exame, de modo geral, parece não transmitir uma imagem de destaque, como parecem ter exames de outras línguas como o TOEFL, o TOEIC e o DELE, entre outros. A título de exemplo, é comum que universidades de vários países exijam comprovações de proficiência outorgadas por aqueles acima citados, inclusive para aluno(a)s em mobilidade universitária internacional. Scaramucci lamenta, em entrevista concedida a Diniz e Santos Junior (2019), que não se vê isso em universidades brasileiras. A entrevistada afirma que o exame Celpe-Bras não é valorizado localmente como deveria ser. Segundo a especialista em avaliação, a falta da efetiva exigência do exame para ingresso de discentes nas universidades brasileiras, o uso excessivo da língua inglesa em algumas universidades com o

---

<sup>18</sup> “Tests that have important consequences will have washback.”

<sup>19</sup> “Tests that do not have important consequences will have no washback.”

<sup>20</sup> “‘high’ is defined as situations when admission, promotion, placement or graduation are directly dependent on test scores while ‘low’ implies the opposite.”

intuito de sua internacionalização e a não exigência do certificado para a aquisição da permissão para trabalhar em certas áreas como a medicina são mostras dessa não valorização.

Apesar de ser compreensível lamentar-se a pouca valorização do exame Celpe-Bras nas universidades brasileiras, é importante atentar-se para a realidade dessas universidades. Para serem consideradas como internacionais, é necessário que essas instituições tenham um número significativo de seus corpos discente e docente compostos de estudantes e docentes de outras nacionalidades. O que se nota, no geral, é que, apesar de receberem estudantes e pesquisadora(e)s de várias nacionalidades, muito(a)s deste(a)s utilizam a língua inglesa como *língua franca* para interagir com seus pares. Nesse cenário, entendo que, na visão dessas instituições, exigir o Celpe-Bras desse público poderia afastá-lo, o que acarretaria numa redução da atratividade das Instituições de Ensino Superior brasileiras.

Além disso, de 48 postos aplicadores catalogados no acervo da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)<sup>21</sup>, em janeiro de 2019, passou a haver, em fevereiro de 2020, 42 cadastrados no *site* do Inep, o que representa uma diminuição de 12,5 %. No exterior, de 77 postos aplicadores em janeiro de 2019 – segundo informações disponibilizadas no acervo da UFRGS – 65 estão com registro no *site* do Inep, em fevereiro de 2020, o que significa uma diminuição de 15,58 %. Em julho de 2022, estão listados no *site* do Inep 37 postos aplicadores no Brasil e 57 no exterior, o que representa, em relação a 2019, uma diminuição em 22,92 %, no caso do Brasil e em 25,97 % para o exterior. Essa regressão chama a atenção.

Quanto à sua distribuição, parte considerável dos postos aplicadores presentes no exterior, em julho de 2022, concentra-se na América do Sul, sendo 26 dos 57, ou seja, quase a metade. Na África, por exemplo, além dos 5 países lusófonos, o exame só é aplicado na África do Sul. Na Ásia, são 3 postos aplicadores. Esses dados sinalizam uma certa instabilidade na evolução do português no mercado internacional de línguas e de exames de proficiência, o que pode ser um sinal de desaceleração da procura pela língua portuguesa e, por conseguinte, pelo exame Celpe-Bras.

Um dos fatores que podem estar na base dessa instabilidade é o fato de que, para se adquirir a nacionalidade brasileira, as/os interessada(o)s não são obrigada(o)s a ter aprovação no Celpe-Bras. Podem ter outros tipos de comprovação de proficiência, como um diploma de graduação ou pós-graduação de uma instituição de ensino superior (IES) brasileira reconhecida pelo Ministério da Educação, a aprovação em exame de Ordem, realizado pela Ordem dos

---

<sup>21</sup> Vide: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Postos-Applicadores-credenciados-jan-2019.pdf> (acesso: 07 de julho de 2022)

Advogados do Brasil, um atestado de conclusão, com aproveitamento satisfatório, de curso de língua portuguesa realizada em IES reconhecida pelo Ministério da Educação.<sup>22</sup>

Em suma, apesar de ser um exame relevante dentro de alguns contextos, o Celpe-Bras, a meu ver, tem perdido espaço localmente e no cenário internacional, o que pode levar a uma diminuição de seu potencial para causar efeitos no ensino e na aprendizagem do português brasileiro, já que essa característica está atrelada ao *status* da língua e do exame, como vimos. Fatores causadores dessa situação podem ser vários, dentre eles, fatores econômicos e geopolíticos.

## 2.5. Pesquisas empíricas sobre efeito retroativo

A seguir, apresento pesquisas empíricas realizadas sobre efeito retroativo de exames em diversas partes do mundo. Nos Quadros 3 e 4, resumo algumas das publicadas no mundo (a partir de 1993, ano de publicação da primeira pesquisa empírica que define o início de uma nova era no campo) e no Brasil (a partir de 1999, ano das pesquisas mais remotas que localizei, utilizando a busca em bancos de teses e dissertações e em motores de busca como o Google), ressaltando o exame sobre o qual versou o estudo, o país, os objetivos, a metodologia, os resultados principais e as conclusões. Decidi repertoriar esses estudos dentro de quadros para uma visão mais sintetizada do estado da arte sobre o efeito retroativo de exames de proficiência linguística em salas de aula.

### 2.5.1. Alguns estudos empíricos realizados sobre efeito retroativo no mundo

Se, até o início dos anos 1990, não havia muitas pesquisas sobre os efeitos dos exames, muito menos de exames de proficiência linguística, nos dias de hoje, penso que já se pode afirmar que o corpo de pesquisas é consistente e que a área está bem consolidada. Ao percorrer esse corpo de pesquisas, podemos constatar que grande parte delas foi realizada em países asiáticos. Uma das possíveis explicações para essa polarização poderia ser o fato de a grande maioria dos países asiáticos possuírem uma língua oficial com *status* local somente nos limites do próprio país. É o caso do mandarim na China, do indonésio, na Indonésia, do bengali, em Bangladesh, do japonês, no Japão, etc. Nesses casos, os efeitos da globalização fazem com que o inglês, que é considerado como língua “global” e língua franca, acabe ocupando um lugar

---

<sup>22</sup> <https://www.in.gov.br/en/web/dou/-/portaria-n-623-de-13-de-novembro-de-2020-288547519> Acesso em 09 out. 2023.

privilegiado no sistema educacional desses países, condicionando as poucas vagas disponibilizadas em universidades para grandes números de concorrentes e também o acesso aos melhores empregos (Watanabe, 1996; Ross, 2008).

Como antes especificado, os trabalhos de Wall e Alderson (1993) representam um marco importante no campo de estudos sobre o efeito retroativo. Nesse estudo empírico, os pesquisadores trazem dados da sala de aula para embasar suas análises e, no final, afirmam que, sem as observações, somente as entrevistas e os questionários teriam mostrado um efeito retroativo mais positivo do que era na realidade da sala de aula.

Quadro 3 - Algumas pesquisas empíricas realizadas sobre efeito retroativo/impacto de exames fora do Brasil

Estudos e exames em foco	Objetivos	Metodologia	Principais resultados	Conclusões
Wall e Alderson (1993) – <i>Ordinary Level</i> , um exame aplicado no final do Ensino Médio, no Sri Lanka, que contempla a língua inglesa.	Investigar o efeito retroativo de um novo exame de inglês no Ensino Médio, introduzido após reformulação dos LDs, para um foco comunicativo, no Sri Lanka.	Questionários, entrevistas, análise de materiais didáticos (MDs), observação em sala de aula (por sete professores observadores contratados) em 49 escolas espalhadas pelo país, com 6 fases de visitas, sendo a sexta fase a de preparação para o exame.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Nas 5 primeiras fases, que constituem o período letivo “típico”, o LD em programa foi utilizado pelos professores em 75% das aulas.</li> <li>- Durante essas 5 primeiras fases, professores deram mais atenção para leitura do que os próprios livros faziam, e menos foco nas habilidades orais do que os livros (o exame não avaliava habilidades orais).</li> <li>- Na véspera do exame, as aulas concentraram-se na preparação dos alunos para tal, com o uso quase exclusivo de provas anteriores e o abandono de atividades orais.</li> <li>- Apesar das mudanças nos LDs, os professores continuaram utilizando a mesma abordagem de antes da introdução do exame e dos LDs novos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O exame influenciou o conteúdo lecionado pelos professores, tanto positiva quanto negativamente.</li> <li>- O exame não influenciou a abordagem dos professores.</li> <li>- Houve influência positiva e negativa do exame na forma de se avaliar em sala de aula.</li> </ul>
Alderson e Hamp-Lyons (1996) – TOEFL ( <i>Test Of English as a Foreign Language</i> ) – Em um instituto de idiomas, nos Estados Unidos.	Investigar se o TOEFL exerceria uma influência negativa em cursos preparatórios para o exame.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Entrevistas em grupos com estudantes, observações em sala de aula e entrevistas individuais e em grupo com professores.</li> <li>- Dois dos professores (P1 e P2) foram observados no período de uma semana em dois contextos: as aulas “típicas” e as preparatórias para o TOEFL.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores entrevistados consideravam o exame como inautêntico e não comunicativo e o preparatório enfadonho e fragmentado.</li> <li>- Tanto nas aulas “típicas” quanto nos preparatórios, P1, que possuía ampla experiência com o exame, usou atividades do TOEFL em sala de aula, enquanto que P2, que era iniciante não levou nenhuma vez atividades do exame.</li> <li>- P1 possuía uma abordagem mais tradicionalista, sendo que ela não é significativamente diferente das aulas “típicas” para as preparatórias, enquanto que P2 tinha uma prática mais interativa e sua abordagem diferia de acordo com o tipo de aula.</li> <li>- Nos preparatórios, os professores monopolizaram mais a palavra, mais da metade do tempo de aula, e menos tempo foi dedicado para atividades em pares.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O TOEFL afetou o conteúdo e a abordagem dos professores, porém, em graus diferentes.</li> <li>- O exame pode afetar mais uns professores do que a outros.</li> <li>- A natureza do exame não é, em si, um fator suficiente para se explicar o porquê de os professores ensinarem de uma forma ou de outra.</li> <li>- As asserções de que o exame influencia negativamente o ensino são simplistas.</li> </ul>
Shohamy, Donitsa-Schmidt e Ferman (1996) – Dois exames do Ensino Médio em escala nacional em Israel: (i) exame de árabe como L2 (do 7º ao 12º ano, com reformas	Investigar o impacto, ao longo do tempo, de dois exames nacionais introduzidos e posteriormente reformulados, em Israel.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Questionários para 62 alunos de árabe e 50 de inglês;</li> <li>- Entrevistas estruturadas com 9 professores de árabe e 16 de inglês e 2 inspetores pedagógicos de árabe e 4 de inglês;</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Depois da primeira aplicação do exame de árabe, em 1988, professores descartavam os MDs novos e focavam no exame, até sua aplicação nos meados do ano letivo, quando abandonavam aquelas atividades que realizavam com vistas ao exame<sup>23</sup>.</li> <li>- Quanto ao exame oral de inglês, aplicado a partir de 1986 e no final do ano, os professores dedicavam substancialmente mais</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O efeito retroativo não é necessariamente estável ao longo do tempo.</li> <li>- A natureza do exame não garante que vá haver o efeito desejado.</li> <li>- O efeito retroativo de determinado exame pode</li> </ul>

<sup>23</sup> Shohamy, 1993 *apud* Shohamy et al, 1996, p. 300-301.

<p>acrescentando compreensão auditiva e leitora e cultura árabe); (ii) exame de inglês como LE que passara por reformulações ao longo dos anos, visando aprimorar o ensino de habilidades orais.</p>		<p>- Análise de <i>Diretrizes Gerais</i> sobre os exames, produzidas pelo Ministério da Educação e de MDs recebidos pelos professores.</p>	<p>tempo ao ensino de habilidades orais, porém, a atenção era dada somente ao tipo de atividade que era <i>cobrada</i> no exame<sup>24</sup>.  - Em 1995, ano da coleta, professores de árabe revelaram que já não promoviam atividades em preparação ao exame, maioria dos estudantes e pais nem tinham conhecimento da existência do exame e não lhe viam prestígio.  - Já o exame de inglês teve forte influência na sala de aula, com mais atividades parecidas às do exame, alunos e seus pais têm conhecimento de sua existência e lhe é conferido maior prestígio.</p>	<p>depender de fatores como o grau de relevância do exame, o <i>status</i> da língua avaliada, o propósito do exame, seu formato, as habilidades avaliadas.</p>
<p>Watanabe (1996) – Provas de língua inglesa de vestibulares de universidades japonesas.</p>	<p>Averiguar se o método da Gramática Tradução (GT), presente em provas de vestibulares de universidades japonesas, exercia um efeito retroativo negativo em salas de aula de língua inglesa.</p>	<p>Entrevistas pré e pós-observação com 2 professores (identificados como A e B) e gravadas, observação de aulas, com folha de registro de ocorrências de sala de aula – Coletas realizadas em um curso preparatório, que oferecia cursos de inverno e de verão, com turmas para entrada em universidades públicas e privadas, com o foco da análise em atividades de leitura. Cada professor trabalhou nos dois tipos de cursos.</p>	<p>- Todos os MDs eram compêndios ou inspirados em provas passadas dos departamentos alvos.  - Presença de exercícios de tradução em atividades de cursos para universidades públicas (que são as que mais avaliam por meio da GT) e ausência de tais atividades em materiais de cursos para universidades privadas.  - O tempo gasto com atividades de GT pelos professores A (que tem formação em Linguística Cognitiva) e B (que se formou em Linguística Aplicada, com foco em ensino comunicativo) não difere significativamente nos cursos focados nas universidades públicas.  - No entanto, o professor B variou substancialmente do curso baseado em GT para o curso sem esse foco, sendo que ele praticamente não promoveu atividades de tradução no preparatório para universidades privadas, enquanto que o tempo dedicado para GT pelo professor A não difere significativamente do curso focado em GT para o curso não focado em tal método.</p>	<p>- A GT influencia uns professores, mas não influencia outros.  - Alguns fatores como a formação, as crenças e o momento do ensino (distante ou próximo do exame) podem influenciar a prática dos professores.</p>
<p>Cheng (1997) – <i>Hong Kong Certificate of Education Examination</i> (HKCEE) para inglês – prova reformulada cuja nova versão baseou-se numa abordagem por tarefas, para influenciar o ensino da língua – Hong Kong, China.</p>	<p>Observar como o sistema educacional reagiu no contexto da reformulação do exame do Ensino Médio e tratar de descobrir implicações de sua influência no ensino de inglês em Hong Kong.</p>	<p>Questionários para alunos (os que prestaram a versão antiga e os que prestaram a reformulada do exame) e professores, observação em sala de aula, entrevistas com professores (para uma visão micro) e com autores de LDs (para uma visão macro) e visitas a escolas.</p>	<p>- Seminários de formação de professores organizados pela autoridade responsável pelo exame, por instituições de ensino superior e por autores de LDs (nível macro).  - 84% dos professores afirmaram que iriam mudar sua abordagem, conforme a nova versão do exame.  - Os professores admitiram que somente 5% das aulas correspondem a um trabalho integrado de habilidades, enquanto que 61% corresponde a habilidades separadas. Não há menção à situação relacionada aos 34% restantes.</p>	<p>- Em pouco tempo, a influência do exame foi nítida quanto ao conteúdo de ensino, porém, ainda superficial quanto à abordagem dos professores.</p>

<sup>24</sup> Ibid. p. 301

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ágil adaptação do conteúdo dos LDs com a nova versão do exame e rápido fornecimento dos novos LDs para quase todas as escolas.</li> <li>- Turmas que iriam prestar a versão antiga do exame continuaram a praticar o tipo de atividades <i>cobradas</i> no exame (como leitura em voz alta), enquanto que aquelas turmas que iriam prestar a nova versão já estavam praticando em sala atividades da nova versão como o <i>role play</i>.</li> <li>- As crenças, mais do que o exame, influenciaram as práticas dos professores.</li> <li>- Número considerável de alunos relataram ser o exame e futuras oportunidades de emprego as principais motivações para estudar o inglês e que suas notas afetavam sua relação com seus pais.</li> </ul>	
Cheng (1999) - <i>Hong Kong Certificate of Education Examination (HKCEE)</i> para inglês – Hong Kong, China	Descobrir como um exame reformulado para ser mais construtivista e aprimorar o ensino de inglês em Hong Kong influenciou sobre a atitude de professores.	<p>Estudo de base prévio com 9 professores em 9 escolas e com observação de 23 aulas.</p> <p>Estudo principal: 3 professoras do 5º ano do Ensino Médio em 3 escolas e 22 aulas filmadas e transcritas, anotações de campo, materiais baseados na antiga e na nova versão do exame.</p>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Na antiga versão do exame, todas as professoras monopolizavam a palavra. Na nova versão, uma reduziu seu tempo médio de fala enquanto que as demais aumentaram-no. As que aumentaram seu tempo de fala alegaram que precisavam explicar melhor sobre o novo formato.</li> <li>- As três professoras utilizaram um material específico para preparatório, em detrimento daquele inscrito em programa.</li> <li>- Houve aumento de oportunidades de uso oral da língua por alunos, com promoção de atividades orais em pares e de <i>role play</i>, porém, professoras admitiram que ainda não sabiam como adaptar sua abordagem ao novo paradigma.</li> <li>- O tipo de interação entre professoras e alunos, que é a iniciação-resposta-<i>feedback</i> foi o mesmo sob as duas versões do exame.</li> </ul>	Houve mudança a nível de conteúdo e mais interação entre professoras e estudantes, porém, o tipo de interação adotado pelas professoras, suas crenças e atitude permaneceram após a reformulação.
Qi (2005) – <i>National Matriculation English Test (NMET)</i> – Parte de uma bateria de exames que dão acesso ao ensino superior, na China. Implementado em 1985, a primeira aplicação da versão reformulada para encorajar o uso da língua nas salas de aula ocorreu em 1999.	Examinar fatores que contribuíram para que o NMET tivesse um efeito retroativo negativo no ensino de inglês no Ensino Médio chinês, contrariando as expectativas das autoridades.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- 1388 participantes (professores de inglês, alunos do 3º ano, inspetores e responsáveis pelo exame) repartidos em 180 escolas;</li> <li>- Entrevistas, questionários, observação em sala;</li> <li>- Métodos de análise: codificação axial (<i>grounded theory</i>) e estatística descritiva.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Após a reformulação do exame, passou-se de 87% de questões de múltipla escolha (QMEs) a 77%. Os demais itens são produção escrita guiada e revisão/correção de frases propositalmente escritas com erros.</li> <li>- Apesar de seu desejo de um exame mais comunicativo, os responsáveis, diante dos altos números de examinandos e da exigência social de confiabilidade, tiveram que prepor a praticidade à característica comunicativa.</li> <li>- Restrições decorrentes da limitação do vocabulário, no exame, a 2003 palavras e 356 expressões, para se garantir as mesmas chances para todos os examinandos, independentemente de sua situação social, o que dificulta a utilização de materiais autênticos no exame.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Por mais que sejam instrumentos poderosos, exames de alta relevância não são, por si, suficientes para induzir mudanças profundas em sala de aula.</li> <li>- A função seletiva do exame contrasta com os objetivos dos responsáveis pelo exame e dificultam um efeito retroativo positivo em sala.</li> <li>- A meta, a curto prazo, dos professores e alunos – que é</li> </ul>

			<ul style="list-style-type: none"> <li>- Professores e escolas são avaliados por estudantes, pais e órgãos governamentais, com base nas notas obtidas por seus alunos. Essas avaliações ainda servem para recompensa, ranqueamento e punição a professores e a escolas.</li> <li>- 57% do tempo das aulas é dedicado para o preparatório e 34% para gramática, sendo que, na prova, seu peso é de 10%. Professores acreditavam que, mesmo que proficientes em inglês, seus alunos precisariam de um ensino focado na gramática para obterem as melhores notas possíveis.</li> <li>- Na avaliação das produções escritas, não são levados em consideração a adequação ao gênero nem o contexto comunicativo, que não integram os critérios da forma reformulada do exame.</li> <li>- Atividades orais quase nunca eram promovidas em sala, por não integrarem as habilidades avaliadas no exame.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>alcançar a nota mais alta possível – somada à inabilidade dos professores de usarem efetivamente a língua também explicam o efeito retroativo negativo.</li> <li>- Os números exorbitantes de examinados aumentam a necessidade de praticidade que dificulta aos responsáveis pelo exame o cumprimento de sua meta.</li> </ul>
Menken (2006) – Exames estaduais dentro do contexto de vigência da Lei <i>No Child Left Behind</i> (NCLB) – Estado de Nova York, Estados Unidos da América	Examinar mudanças feitas por escolas em suas políticas linguísticas internas, devido a exames de alta relevância e explorar o significado de “ensinar para o exame” dentro dos contextos de ensino bilíngue e em aulas de inglês como L2.	Pesquisa de campo em 10 escolas, entrevistas com 128 participantes e informantes (estudantes, professores, administradores e conselheiros pedagógicos), observação em sala de aula, documentos oficiais da cidade, do Distrito e de escolas, notas obtidas no exame e outros dados.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Com vistas ao exame, umas escolas aumentaram a carga horária de disciplinas em inglês para não nativos, enquanto que outras aumentaram a carga das línguas maternas dos alunos.</li> <li>- Professores de disciplinas bilíngues acabaram ensinando em uma só língua, já que os alunos podiam ter as provas traduzidas para suas línguas maternas, exceto a de inglês.</li> <li>- A obrigação de os alunos alcançarem bons resultados induziu mudanças no ensino de inglês para não nativos, fazendo professores direcionar o ensino para análise literária, em detrimento da competência comunicativa.</li> <li>- A maioria das escolas começou a preparar os alunos para o exame desde os anos iniciais do Ensino Médio.</li> <li>- Alunos que acabaram de chegar ao país, sem proficiência adequada, eram colocados em salas de preparatório do exame de inglês.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Em contextos multilíngues, exames padronizados de alta relevância tornam-se políticas linguísticas, influenciando o conteúdo, abordagem e em que língua(s) se ensina.</li> <li>- Notou-se queda na qualidade do ensino ofertado a não nativos de inglês em Nova York por causa de exames que não foram feitos conforme suas necessidades.</li> <li>- As políticas implementadas nas escolas não condizem com os ideais da NCLB, que preconiza um ensino inclusivo para cada criança.</li> </ul>

Fonte: Elaboração própria

Os resultados dessas diversas pesquisas proporcionam um melhor entendimento da complexidade do efeito retroativo, a partir da abordagem das/dos professora(s), os materiais e conteúdos didáticos e os fatores que podem condicionar o grau de influência de determinado exame de proficiência linguística. Com relação à abordagem dos professores, pesquisas concluíram que exames não levam a uma mudança substancial na forma como professores lecionam (Wall; Alderson, 1993; Cheng, 1997; 1999). Além disso, quando se percebe alguma influência, ela é passível de detecção a partir das atitudes docentes de alguns e de algumas docentes e não em outro(a)s (Alderson; Hamp-Lyons, 1996; Watanabe, 1996; Cheng, 1999), confirmando uma das hipóteses de Alderson e Wall (1993).

No que tange a materiais e conteúdos didáticos, pesquisas mostram que o que não é avaliado não é ensinado e que, se ensinado, não recebe a mesma atenção e quantidade de tempo que o que é avaliado (Wall; Alderson, 1993; Shohamy *Et Al.*, 1996; Watanabe, 1996; Qi, 2005). Ademais, nota-se, em geral que exames exercem uma influência mais perceptível sobre os materiais e conteúdos didáticos (Wall; Alderson, 1993; Alderson; Hamp-Lyons, 1996; Watanabe, 1996; Cheng, 1997), diferentemente do que acontece com a abordagem de ensino.

No que concerne aos fatores que podem determinar o grau de influência de um exame no ensino, pesquisas indicam que o *background* educacional e as crenças dos professores são fatores incontornáveis no processo do efeito retroativo de um exame sobre o ensino (Alderson; Hamp-Lyons, 1996; Watanabe, 1996; Cheng, 1997, 1999; Qi, 2005). Além disso, foi mostrado que a natureza do exame, unicamente, por mais que se aproxime dos ideais comunicativos e de integração de habilidades, não é suficiente para surtir um efeito retroativo positivo ou mudanças profundas no ensino de línguas (Alderson; Hamp-Lyons, 1996; Shohamy *et al.*, 1996; Qi, 2005). O *status* do exame também aparece como fator importante no processo, como mostram Shohamy *et al.* (1996), Cheng (1997) e Menken (2006).

Outros fatores são a pressão e a obrigação de resultado que algumas escolas e docentes sofrem (Qi, 2005; Menken, 2006). Além disso, Qi (2005) denuncia que o número de examinando(a)s, se demasiado, como no caso da China, pode dificultar um efeito retroativo positivo, já que essa condição impõe métodos de avaliação mais práticos, instigando uma certa atitude voltada para o conteúdo, situação que pode originar uma influência negativa no ensino (Shohamy *et al.*, 1996; Cheng, 1999).

### 2.5.2. Estudos realizados no Brasil sobre efeito retroativo

No Brasil, há uma quantidade apreciável de trabalhos acadêmicos, em sua maioria artigos científicos, dissertações e teses, sobre o efeito retroativo de exames sobre a prática docente, materiais didáticos e práticas de aprendizagem. Grande parte desse corpo de pesquisas versa sobre provas de língua inglesa de vestibulares de importantes universidades e sobre o exame Celpe-Bras.

No que diz respeito aos vestibulares, as pesquisas aqui reportadas – ver Quadro 4 – mostram que em alguns contextos onde existiam vestibulares de universidades bastante procuradas, as/os professora(s) utilizaram somente os MDs em programa e não promoveram atividades atribuídas a esses vestibulares (Gimenez, 1999; Scaramucci, 1999). Quanto à abordagem, as/os professora(e)s observados nas duas pesquisas tinham uma prática tradicional, com foco em estruturas gramaticais e ensino do inglês por meio da tradução. Segundo ambas as autoras, uma formação limitada e fortes crenças que não condizem com os ideais comunicativos originam a precariedade do ensino de inglês em escolas e cursos preparatórios.

Em relação ao Celpe-Bras, pesquisas como a de Almeida (2012) mostram que as bases teóricas do exame influenciaram de forma positiva a elaboração de materiais por professoras em fase de formação, na Universidade Federal de Sergipe. Os LDs, no entanto, ainda não incorporam – muitos, de forma alguma e outros, parcialmente – os pressupostos teóricos do exame (Huback, 2012). No tocante a práticas avaliativas, algumas pesquisas (Almeida, 2012; Costa, 2018; Silva; Pileggi, 2018) concluíram que o exame influenciou docentes. Além disso, Almeida (2012) e Costa (2018) apontam para a importância dos pressupostos teóricos do exame para uma formação docente mais bem-sucedida.

O exame Celpe-Bras, para vários autores, pode representar um modelo para o ensino e a aprendizagem, em virtude de sua fundamentação teórica. Posto que não existe ainda, no Brasil, um documento diretivo oficial para determinar rumos teórico-metodológicos para o ensino do PLE – como é o caso do QuaREPE (Quadro de Referência para Ensino de Português no Estrangeiro), em Portugal (Grosso *et al.*, 2011a; 2011b) e dos Parâmetros Curriculares Nacionais para línguas estrangeiras, no Brasil – alguns autores e algumas autoras sugerem os fundamentos do exame Celpe-Bras como modelo (Rodrigues, 2006; Scaramucci, 2012; Silva; Piggeli, 2018). Nesse mesmo sentido, Huback (2012) e Jha (2016), após constatarem que muitos LDs que circulam no cenário do ensino do PLE continuam focando em estruturas gramaticais, defendem que autora(e)s de LDs de PLE incorporem os pressupostos teóricos do exame.

Quadro 4 - Algumas pesquisas empíricas realizadas no Brasil sobre efeito retroativo/impacto de exames

Estudos – Exames em foco	Objetivos	Metodologia	Principais resultados	Conclusões
Scaramucci (1999) – Prova de inglês do vestibular da Unicamp que fora reformulado uma década antes do estudo, passando de QMEs para questões discursivas.	Investigar o efeito retroativo do exame vestibular de língua inglesa no Ensino Médio em três escolas de Campinas.	Observação e gravação de aulas de um professor de inglês, questionário e entrevistas com o professor e com alunos, anotações de campo.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O professor afirmou ter consciência da filosofia por trás do vestibular da Unicamp, porém, utilizava um LD cuja abordagem não condiz com os pressupostos contemporâneos e adotados nos exames da universidade, apesar de incorporar textos autênticos.</li> <li>- A abordagem do professor consistia em utilizar textos, os quais ele traduzia durante a aula, e que os alunos copiavam para, a partir disso, ele explicitar noções gramaticais e limitou-se ao LD em programa.</li> <li>- Ensino centrado em textos, em detrimento de atividades orais.</li> <li>- Concepção linear da leitura, em que a leitura é separada da interpretação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O efeito retroativo foi fraco no contexto investigado e somente foi perceptível em nível de conteúdo: a leitura.</li> <li>- Entre outros, foram fatores desfavoráveis na escola, podendo ter dificultado um efeito retroativo positivo, a formação e crenças do professor, a falta de uma proposta coerente da escola para o ensino do inglês e a falta de perspectiva dos alunos em relação à educação superior.</li> </ul>
Gimenez (1999) – Prova de inglês do vestibular da UEL, que era baseada em QMEs, com 50% sobre gramática e outros 50% de compreensão de textos, com pouca exigência de inferência.	Entender e confrontar as concepções de linguagem inerentes ao vestibular da Universidade Estadual de Londrina (UEL) e à proposta curricular do Estado do Paraná e verificar qual orientação é implementada por uma professora de inglês em sala de aula.	Observação e gravação de aulas de uma professora de inglês em três ambientes: no curso preparatório da UEL e em duas escolas do antigo 2º grau, sendo uma pública e outra particular.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Apesar da presença de questões de leitura no MD utilizado e de 50% das questões da prova versarem sobre compreensão leitora, a professora não trabalhou essa habilidade em suas aulas.</li> <li>- O essencial das aulas dessa professora concentrou-se em estruturas gramaticais e tradução.</li> <li>- No curso preparatório, ensinou macetes que ajudassem os/as aluno(a)s a passarem na prova.</li> <li>- A professora promoveu atividades de repetição que nada tinham a ver com as orientações do exame.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- O exame influenciou algumas atividades promovidas pela professora, porém, o conteúdo ainda era ditado pelo material didático.</li> <li>- O efeito retroativo pode depender das crenças dos professores sobre o que é ensinar.</li> </ul>
Silva (2006) – Celpe-Bras	Analisar os impactos do exame Celpe-Bras na cultura de aprender de quatro participantes do exame, apontando as possíveis mudanças observadas em suas crenças, ações, maneiras e percepções sobre o exame em três diferentes momentos: antes do primeiro contato como exame, na fase de preparação e após sua realização.	4 informantes dentre os quais uma prestou duas vezes o exame, entrevistas semiestruturadas realizadas nas três fases mencionadas no objetivo e com cada um dos participantes.	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Antes da preparação, dois informantes, apesar de algumas de suas crenças sobre aprendizagem serem tradicionais, consideravam importante a aprendizagem por meio de interação com falantes nativos, enquanto que outras duas informantes apresentavam fortes crenças baseadas numa aprendizagem condicionada ao domínio de estruturas.</li> <li>- Três dos participantes apresentaram algum redirecionamento em sua forma de se preparar, devido à leitura do Manual do Examinando.</li> <li>- Após a realização do exame, poucos aspectos foram influenciados em relação à fase de preparação.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Documentos oficiais são importantes e podem, a depender do nível de proficiência e do interesse dos/das examinando(a)s, influenciar seu desempenho.</li> <li>- Não houve mudanças significativas percebidas na cultura de aprender dos informantes após a realização do exame, exceto no caso da última informante, que realizara o exame duas vezes, com uma mudança mais perceptível entre as duas tentativas.</li> </ul>
Almeida (2012) – Celpe-Bras	Analisar os processos de ensino e de aprendizagem de língua	Participantes: duas professoras em	Entre a primeira tarefa e a última elaboradas pelas professoras, viu-se uma evolução no sentido de que a	- O exame influenciou positivamente a prática avaliativa daquelas professoras.

	portuguesa para estrangeiros num curso voltado para intercambistas, na Universidade Federal de Sergipe, baseado nos pressupostos teóricos do Celpe-Bras.	formação e uma aprendente cujas produções escritas (uma no início e outra no final do curso) foram analisadas.	primeira tarefa não ofereceu contextualização nem gênero para o texto a ser produzido pelos aprendentes, enquanto que a última refletiu melhor as concepções teóricas do exame.	- Os pressupostos teóricos do Celpe-Bras são relevantes para a formação de professores de PLE.
Huback (2012) – Celpe-Bras	Analisar a compatibilidade entre LDs de PLE e os fundamentos teóricos adotados no exame Celpe-Bras. São esses LDs (i) <i>Avenida Brasil</i> (LIMA <i>et al.</i> 2004), (ii) <i>Brasil! Língua e Cultura</i> (LATHROP; DIAS, 2002), (iii) <i>Bem-vindo!</i> (HARUMI <i>et al.</i> , 2007), (iv) <i>Ponto de Encontro</i> (JOUËT-PASTRÉ <i>et al.</i> , 2012).	Análise do tópico gramatical pronomes oblíquos num <i>Corpus</i> composto pelos 4 LDs de PLE.	- Exercícios de fixação gramatical nos três primeiros LDs somente tratam de aspectos formais, sem levar em consideração variações linguísticas. Atividades orais sem contexto pré-definido, com o único objetivo de treinar os pronomes oblíquos. - O LD 4 apresenta algumas inovações em relação aos demais, trazendo exercícios que promovem alguma comunicação entre os aprendentes, contextualizando as perguntas e as respostas que eles deveriam compor entre si, porém, sem um propósito claro e mais amplo para promover o desenvolvimento da proficiência.	- As abordagens adotadas nos LDs analisados não se coadunam com os fundamentos teóricos do exame Celpe-Bras no que se refere, sobretudo, ao uso de tarefas comunicativas e à integração das quatro habilidades. - Os LDs <i>deveriam</i> ser reformulados em conformidade com os pressupostos do exame Celpe-Bras.
Silva e Pileggi (2018) – Celpe-Bras	Descrever e analisar duas tarefas que compõem uma aula de português básico para hispanofalantes e discutir a possibilidade de o construto do exame Celpe-Bras ser considerado como ponto de partida para elaboração de tarefas para o ensino de português como L2.	<i>Corpus</i> de duas tarefas utilizadas em aula de português para falantes de espanhol e descrição de fases daquela aula.	As tarefas utilizadas em aula e analisadas integraram as quatro principais habilidades, foram elaboradas com base em texto autêntico e adaptado ao nível dos/das aluno(a)s e, quanto à produção escrita, consideraram os três elementos discursivos importantes no exame Celpe-Bras que são o gênero, o interlocutor e o propósito.	- Os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras serviram como subsídio para a elaboração das tarefas analisadas. - O construto do exame pode ser utilizado como elemento norteador na elaboração de tarefas no ensino de PLE.
Costa (2018) – Celpe-Bras, num país latino-americano.	Analisar a influência do Celpe-Bras em práticas de formação docente num instituto cultural de um país da América Latina que também é posto aplicador do exame.	- Observação de interações de 3 professoras de PLE do instituto cultural ocorridas em reuniões pedagógicas e fora da sala de aula. - Instrumentos: diários de registro, gravadores, máquina fotográfica.	- Reuniões de trabalho cooperativo ocorriam para que uma das professoras, que era novata, pudesse se familiarizar com elementos da prova do Celpe-Bras. - Durante as discussões acerca do exame Celpe-Bras, as professoras consideraram-no como válido e ideal para incorporar suas práticas avaliativas. - O fato de as mais experientes contarem suas experiências com o exame e a relação do mesmo com suas práticas fazia com que a novata fosse familiarizando-se com a terminologia e as práticas relacionadas ao exame.	As experiências de professoras mais experientes com práticas avaliativas relacionadas ao exame Celpe-Bras serviram como ponto de partida e foco das interações entre elas e a novata, ocasionando, a nível local, um efeito retroativo do construto do exame na formação de outra professora.

Fonte: elaborado pelo autor.

Como posto na introdução, minha pesquisa difere das demais realizadas sobre o exame Celpe-Bras, por um lado, por ter sido realizada numa configuração internacional, composta de contextos diversos de instituições que são Posto aplicador e de outras que não o são, para estabelecer uma base de comparação. Por outro lado, esta pesquisa não se limitou a um único aspecto do ensino ou dois aspectos apenas, como se pode perceber na maioria das pesquisas já realizadas sobre o exame, mas abrange a atuação do/da docente, a saber suas práticas didáticas e avaliativas em sala de aula.

Considerando essas pesquisas sobre os benefícios que o exame Celpe-Bras pode representar para o ensino, a aprendizagem e a formação de docentes do PLE, discuto, no próximo capítulo, as bases teóricas do Celpe-Bras, relacionando os fundamentos teóricos do exame a aspectos do ensino. Entendo que discutir esses fundamentos teóricos do exame é uma etapa necessária antes de analisar seu possível efeito retroativo nos diversos aspectos do ensino do PLE dentro dos contextos pesquisados.

### **3. FUNDAMENTOS TEÓRICOS DO EXAME CELPE-BRAS E ENSINO DE LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Neste capítulo, trato de avaliação em línguas e dos fundamentos teóricos do exame Celpe-Bras, em específico. Relaciono, ainda, esses aspectos ao ensino de línguas estrangeiras.

#### **3.1. Breve histórico recente da avaliação de proficiência: da avaliação focada na gramática à avaliação “comunicativa”**

A princípio, é importante salientar aqui a importância de trazer esse breve histórico da avaliação da proficiência. Como já vimos na revisão da literatura sobre o efeito retroativo, apenas o formato de um exame não é capaz de garantir o efeito retroativo intencionado. No entanto, como trato do exame Celpe-Bras, é preciso situá-lo historicamente e teoricamente.

É evidente que a história da avaliação não começa na contemporaneidade; trata-se de um percurso milenar. O mais remoto sistema centralizado de avaliação, em nível estatal, de que se tem notícia até hoje é o do antigo império chinês, instituído 2000 anos atrás, durante a dinastia Han, e durou até os últimos anos da era imperial chinesa, mais precisamente no final do século XIX (Spolsky, 1995, p. 55; 2017, p. 376). Naquele sistema, o objetivo era, segundo Spolsky, a seleção rigorosa de uma elite que ocuparia cargos públicos, através de um longo e complexo processo seletivo. Segundo o autor, apesar de o propósito primário daqueles exames ser o de selecionar servidores civis para o império, acabava sendo a pauta para os estudos de quem aspirava para o cargo. Posto isso, atendo-me, nesta seção, à história recente da avaliação da proficiência em línguas, partindo de importantes desenvolvimentos teórico-metodológicos ocorridos no século XX.

Uma das abordagens historiográficas mais citadas quando se trata de traçar a história moderna da avaliação da proficiência em línguas é certamente a sua divisão em três períodos por Spolsky (1978): os períodos pré-científico, psicométrico-estruturalista e integrativo-sociolinguístico. Diferentemente de Spolsky, Brown (1996, p. 23) propõe o termo “movimento” ao invés de “período”, por considerar que os três “coincidem cronologicamente e podem ser considerados como coexistentes em várias partes do mundo”. Darei preferência, portanto, a esse termo, por expressar com mais precisão o fato de essas diferentes visões da avaliação da proficiência terem coexistido.

Dessa forma, o chamado movimento pré-científico caracteriza-se, entre outros aspectos, pela falta de preocupação com o uso de testes estatísticos, a objetividade e a confiabilidade (Spolsky, 1978, p. v; Brown, 1996, p. 23-24), ou seja, carecia de “cientificidade”. Como toda abordagem em avaliação da proficiência pode ter relações com abordagens ou métodos de ensino de línguas, com os quais têm em comum as visões de linguagem, esse movimento é frequentemente associado ao tradicional método da Gramática-Tradução (Brown, 1996, p. 23). As práticas avaliativas, nesse movimento, consistem, entre outras, em solicitar a tradução de textos para a língua-alvo ou a partir dela ou, ainda, em pedir a examinando(a)s uma redação sobre um tema livre (Brown, 1996, p. 23). Spolsky (1978, p. v) destaca que, nesse movimento, avaliações orais eram uma exceção, ou seja, dava-se a quase-exclusividade a composições (ou produções escritas). Foi colocando-se contra essas características essencialmente subjetivas e essa falta de preocupação com aspectos que conferem confiabilidade aos exames que surgiu o chamado movimento psicométrico-estruturalista.

De fato, já na primeira metade do século XX, os defensores do movimento psicométrico-estruturalista dedicavam-se a demonstrar a falta de confiabilidade das notas ou conceitos advindos das práticas avaliativas subjetivas que vinham sendo adotadas naquele tempo (Spolsky, 1978, p. vi). Em seguida, voltaram suas atenções para a criação de exames mais confiáveis do ponto de vista da atribuição de notas – utilizando e aprimorando técnicas estatísticas –, que fossem mais fáceis de serem gerenciados, em termos de praticidade (Spolsky, *op. cit.*). Cabe dizer que essas tendências psicométricas têm origem na psicologia, especialmente, na psicologia educacional, segundo Spolsky (1978). Assim, os itens de avaliação da proficiência passaram a ser essencialmente objetivos, principalmente no formato de múltiplas escolhas, técnica avaliativa que já existia em outras áreas. Quanto ao conteúdo dos itens de avaliação gerados nesse movimento, eles se devem – pelo menos, assim entendia Robert Lado (1961) que havia de ser – aos/às estruturalistas, na pessoa dos/das linguistas, pois, no início do movimento psicométrico-estruturalista, os/as responsáveis pelos itens de avaliação de exames de língua eram os/as especialistas em avaliação educacional, que eram da grande área da psicologia (Spolsky, 1978, p. vii).

Considerado por pesquisadora(e)s da área da avaliação da proficiência (Davies, 1978a, 2013; Spolsky, 1978, McNamara, 2000) como um dos maiores expoentes do movimento psicométrico-estruturalista, Lado (1961) explica que as línguas são aprendidas incorporando hábitos e que uma língua estrangeira é aprendida fazendo-se transferências de hábitos já adquiridos no processo de aquisição da língua materna (LM), e que, no momento de aprender essas línguas estrangeiras, o indivíduo encontra problemas, especialmente no que se relaciona

a componentes linguísticos que não são os mesmos da LM ou não seguem a mesma distribuição, isto é, a título de exemplo, elementos linguísticos (sons, fonemas, morfemas, palavras) semelhantes ou comparáveis podem ter lógicas diferentes de pronúncia ou de uso em ambas as línguas. Segundo o autor, aprender uma nova língua é tentar superar as dificuldades geradas pelas diferenças entre a LM e a língua-alvo, e avaliar a língua-alvo corresponde a examinar o domínio do indivíduo sobre essas dificuldades ou problemas. Para ele, ainda, toda avaliação deve partir de uma análise contrastiva de ambas as línguas, para a detecção de possíveis elementos linguísticos que possam gerar alguma dificuldade de aprendizagem. Esses elementos linguísticos – numa perspectiva psicométrica, portanto objetiva – são variáveis, que podem ser testadas separadamente. Trata-se da pronúncia (sons, entonações, acentos tônicos e prosódia), do vocabulário (palavras e expressões) e da gramática (morfologia e sintaxe). Lado considera, ainda, a fala, a escrita, a compreensão auditiva e a leitura como outras variáveis.

Segundo Spolsky, tanto os/as psicólogo(a)s quanto os/as estruturalistas estadunidenses, que tiveram uma influência considerável nos estudos da linguagem ao redor do mundo, convergiam na visão da linguagem. Compartilhavam da visão do behaviorismo, segundo a qual o conhecimento de uma língua suporia um conjunto de hábitos; que se traduziriam no domínio de itens estruturais da língua e seus padrões. Esses itens da língua eram então discriminados para serem avaliados de forma objetiva. As características de objetividade vão ao encontro das práticas observadas em métodos de ensino como o audiolingual, que, parece, foi amplamente utilizado no ensino de línguas estrangeiras, pelo menos no mundo ocidental, em meados do século XX, e que é de cunho behaviorista (Richards; Rodgers, 2001). O TOEFL (1963) foi um dos exames de larga escala desenhados dentro da filosofia do movimento psicométrico-estruturalista (Spolsky, 1978). No entanto, à medida que novas visões sobre a linguagem e sua aquisição e aprendizagem foram sendo construídas, críticas cada vez mais fortes foram surgindo contra o movimento psicométrico-estruturalista.

Com o passar do tempo, a visão de linguagem behaviorista, que embasava os procedimentos avaliativos do movimento psicométrico-estruturalista foi sendo insuficiente. A visão da habilidade de se usar a linguagem como mais que o domínio de estruturas gramaticais foi sendo cada vez mais difundida. As teorias da linguagem segundo as quais o ato de comunicação supunha “um ato criativo em que o conjunto do evento comunicativo era

consideravelmente maior que a soma dos elementos linguísticos [constitutivos]” (Clarck, 1983, p. 432, tradução própria<sup>25</sup>). Spolsky afirma, ainda, no mesmo sentido:

Enquanto a teoria da linguística estruturalista sustentava que a linguagem era um conjunto de hábitos – o que possibilitou a seleção de amostras de itens isolados –, a teoria contemporânea ressalta, no entanto, o aspecto criativo da linguagem, a infinidade de possibilidades de frases e a incapacidade das gramáticas de abrangerem todo o conhecimento de uma língua. Essa mudança de paradigma desafia a validade linguística de exames de itens isolados. (1978, p. ix).<sup>26</sup>

Isso marca a entrada no cenário do chamado movimento integrativo-sociolinguístico. Ainda de acordo com Spolsky (1978, p. viii), essa volta de uma abordagem mais subjetiva se deu, em parte, pelo fato de os tradicionalistas, antes combatidos pelo movimento psicométrico-estruturalista, terem se dedicado a desenvolver formas mais confiáveis de avaliar produções mais subjetivas e de terem ao seu lado, ainda, a validade aparente (ou de face) dos métodos mais subjetivos, apesar da persistente dificuldade da avaliação da produção oral à época.

Segundo Spolsky (1978, p. viii), quem defendeu, pela primeira vez, uma avaliação integrativa da proficiência foi John Carroll, em 1961. De fato, Carroll (1965)<sup>27</sup> criticou a prática avaliativa que consistia em avaliar separadamente as quatro principais habilidades – que são a produção oral, a compreensão auditiva, a leitura e a escrita –, levando-se em consideração, para cada uma delas, os elementos da língua, que são a fonologia ou a ortografia, a morfologia, a sintaxe e o léxico. Segundo o psicolinguista, seria “insensato” tentar avaliar as 16 possíveis combinações entre essas habilidades e os elementos linguísticos. Então, o autor recomendou dar a devida importância ao que ele chamou do “efeito comunicativo global do enunciado”<sup>28</sup>, em detrimento de itens isolados. Nesse sentido, Carroll enumera algumas vantagens da integração das habilidades. Segundo ele (p. 370), a integração permite maior abrangência linguística e depende menos de preparação em cursos específicos, além de permitir prescindir do contraste ou da consideração da LM como língua de referência na avaliação, como era feito

---

<sup>25</sup> “Contemporary linguistic research held that the use of language for real-life communication involved a creative act in which the whole of the communicative event was considerably greater than the sum of its linguistic elements.”

<sup>26</sup> “While structural linguistic theory held that knowledge of language was a set of habits, with discrete items, contemporary linguistic theory emphasizes rather the creative element of language, the infinite nature of the set of possible sentences, and the incompleteness of grammars attempting to characterize knowledge of a language. This change of theoretical view challenges the linguistic validity of discrete item tests.”

<sup>27</sup> Esse texto foi, originalmente, uma palestra proferida por Carroll que foi publicada em 1961, pelo Center for Applied Linguistics, em Washington, DC, e, depois, reimpresso para compor o livro editado por Harold B. Allen (1965) e, posteriormente, em conjunto com Russell N. Campbell.

<sup>28</sup> Minha tradução de “total communicative effect of an utterance”.

à época por defensores da abordagem psicométrico-estruturalista, certamente sob influência de Lado.

O movimento integrativo-sociolinguístico, portanto, expressou-se em duas vertentes, segundo Spolsky (1978 p. viii-x): a primeira, a que ele chama “psicolinguística”, e a segunda, denominada a “da competência comunicativa”. Na vertente psicolinguística – que teve, segundo Clark (1983, p. 432), John Oller (a partir do início da década de 1970) como um dos primeiros e principais representantes –, adotou-se essencialmente estratégias avaliativas como o *cloze* – texto com lacunas criadas sistematicamente a serem preenchidas pelo/a examinando/a – e o ditado (com ou sem barulhos) (Davies, 1978b; Spolsky, 1978, Oller, 1979). Também eram opções, segundo Oller (1979, p. 44-50) redação livre (escrita de textos a partir de temas de livre escolha de quem participa do exame), reconhecimento de paráfrase de uma frase dita oralmente ou escrita ou, ainda, de um parágrafo (sendo uma única resposta possível entre três ou quatro opções), entrevistas, tradução, etc. O *cloze*, proposto por Wilson Taylor (1953), inicialmente, para avaliação da chamada “leiturabilidade”<sup>29</sup> de textos escritos, foi amplamente usado, a partir de meados da década de 1960, para vários outros fins, dentre os quais a avaliação das compreensões leitora e auditiva (nesse último caso, em sua forma ditada), primeiramente em língua inglesa e, depois, em outras línguas (Davies, 1978b, p. 216). Essa forma de avaliação, no entanto, ao ser submetida a processos de validação por parte de pesquisadores como Alderson (1978), revelou-se como mais um método de avaliação de conhecimentos sintáticos e lexicais, ao nível da frase, do que uma forma de avaliar a compreensão leitora.

Cabe ressaltar que o movimento integrativo-sociolinguístico trouxe de volta formas de se avaliar que os integrantes do movimento psicométrico-estruturalista haviam se empenhado em combater, essencialmente por causa dos problemas relacionados à confiabilidade. Essas formas de avaliação, no entanto, falharam em representar ou simular situações autênticas de uso da língua, por não serem atividades comumente desempenhadas por usuários(as) da língua (Clarck, 1983, p. 433), passando a ser consideradas, portanto, como não válidas, do ponto de vista da aparência e do conteúdo.

A segunda vertente do movimento integrativo-sociolinguístico, segundo Spolsky, está focada na avaliação da competência comunicativa. A anterior vertente psicolinguística, que focava na competência linguística (ou conhecimento tácito da língua), representava a língua como um fenômeno interno, enquanto que a vertente comunicativa representava a língua como

---

<sup>29</sup> Do inglês “readability”, trata-se de um conceito tipográfico que, mais amplo que a legibilidade (que está relacionada ao reconhecimento de caracteres), determina o conforto visual na leitura, por determinado tempo, de texto extenso, ou trecho dele, sem cansar-se a vista (Tracy, 1986).

fenômeno social, que se realiza por meio da interação do indivíduo com seu redor (McNamara, 2000, p. 17). Essa nova virada é influenciada por teóricos como Dell Hymes. Esse sociolinguista e antropólogo, em 1972, rejeita a concepção de linguagem influenciada por Chomsky (1965), segundo a qual não era de interesse das ciências da linguagem o estudo da realização da linguagem por meio de atos de comunicação. Hymes introduz então a dimensão sociocultural da linguagem, num novo conceito de “competência comunicativa”. Ele incluiu nesse conceito as competências *gramatical* (conhecimento das regras gramaticais de uma língua) e *sociolinguística* (conhecimento das regras socioculturais do uso da língua em interações).

Posteriormente, Canale e Swain (1980), por sua vez, reformulam o conceito de competência comunicativa proposto por Hymes e acrescentam-lhe uma terceira dimensão: a competência *estratégica*, que se refere a “[...] estratégias verbais e não verbais a que se recorre para compensar quebras de comunicação causadas por fatores de comunicação ou insuficiência de competência”<sup>30</sup> (p. 30). Três anos depois, Canale (1983) acrescenta mais uma dimensão ao conjunto: a discursiva. Ele a define como a capacidade de “combinar formas gramaticais e sentidos para realizar um texto unificado escrito ou oral em diferentes gêneros” (p. 9).<sup>31</sup> Com essas mudanças no entendimento da língua e do seu uso, a competência comunicativa passa a ser o objetivo a ser alcançado e a guiar as práticas didáticas – inicialmente por meio das chamadas abordagens de Ensino Comunicativo de Línguas – e avaliativas de línguas estrangeiras ou adicionais (Savignon, 2018, p. 1), bem como as pesquisas. Outros modelos de competência comunicativa surgiram posteriormente, partindo dos anteriores, a saber o *communicative language ability*, teorizado por Bachman (1990) e que é uma complexa interação de três componentes principais (o linguístico, o estratégico e mecanismos psicofisiológicos) com o contexto de uso da linguagem e com o conhecimento de mundo. É nesse último contexto teórico que se concebeu o exame Celpe-Bras, do qual me debruço, a seguir, sobre a visão de linguagem e o construto.

### **3.2. Exame Celpe-Bras: visão de linguagem e construto teórico**

Antes de se procurar entender as influências de determinado exame – no caso, do exame Celpe-Bras –, é necessário conhecer as suas características essenciais e em que ponto ele é

---

<sup>30</sup> “[...] verbal and nonverbal communication strategies that may be called into action to compensate for breakdowns in communication due to performance variables or to insufficient competence.”

<sup>31</sup> “[...] to combine grammatical forms and meanings to achieve a unified spoken or written text in different genres.”

situado no *continuum* que vai da avaliação focada nos elementos linguísticos isolados até os vários usos da língua, dado que a literatura avalia que a natureza do exame é um dos fatores que podem influenciar o ensino e a aprendizagem, seja positiva ou negativamente (Au, 2007<sup>32</sup>). Ademais, é salientado no documento-base do exame Celpe-Bras que o profundo entendimento do construto do exame é fundamental para a potencialização de suas influências positivas no ensino e na aprendizagem do português como língua estrangeira (Brasil, 2020, p. 25), o que, de certo modo, vai ao encontro do pensamento segundo o qual as “crenças sobre avaliação refletem crenças sobre ensino e aprendizagem”<sup>33</sup> (Cheng, 2005, p. 36).

Apresento as características do exame Celpe-Bras situando-o dentre vários tipos de exames. Segundo McNamara (2000, p. 5), exames de língua podem ser classificados de duas maneiras possíveis: (i) de acordo com o *método avaliativo* e (ii) de acordo com o *propósito*.

### 3.2.1. Exames de acordo com o método avaliativo

Os aspectos do método avaliativo de exames são geralmente vistos como dicotômicos. Pode-se classificar esses métodos pela (i) forma de avaliação do construto em apreço (*direta* versus *indireta*) e (ii) pela quantidade de elementos da língua e de habilidades avaliados no mesmo item. Começamos pela forma de avaliação do construto. A avaliação *direta* não é, como já foi crido, para medir diretamente a capacidade, neste caso, mental em apreço, mas consiste em avaliar o desempenho do sujeito na simulação de atividades ligadas a tal capacidade mental (Bachman, 1990; McNamara, 2000, p. 7-8). Em outras palavras, em se querendo avaliar se o sujeito é capaz de interagir numa conversação oral, a forma mais “direta” é justamente criando condições propícias para uma interação oral, geralmente com um(a) avaliador(a). Já a avaliação *indireta*<sup>34</sup> implica na avaliação de sub-habilidades subjacentes às habilidades em questão. Em outros termos, a avaliação (indireta) da capacidade de produzir textos escritos poderia ser feita pedindo-se ao sujeito, por exemplo, que complete frases dadas com elementos linguísticos como pontuação, letras subtraídas de determinadas palavras, palavras ou expressões inteiras e estruturas gramaticais (Lado, 1961). No entanto, é comum surgirem problemas de validade, uma vez que é mais difícil afirmar que esta ou aquele participante que obteve uma nota alta é,

<sup>32</sup> Essa é uma das principais conclusões de Au, em seu estudo que realizou uma meta-análise de 49 estudos qualitativos, da área da educação em geral, realizados nos Estados Unidos da América.

<sup>33</sup> “Beliefs about testing reflect beliefs about teaching and learning.”

<sup>34</sup> Reconheço que os termos “direta” e “indireta” devem ser empregados com cautela, dado que, como criticam especialistas como Bachman (1990, p. 309) “exames de língua, como a mensuração de qualquer capacidade mental, são indicadores *indiretos* da habilidade que se tem interesse em avaliar”. Em outras palavras, esses termos podem, de fato, induzir uma visão errônea do processo de avaliação; por isso, sua abrangência precisa estar bem definida.

de fato, capaz de escrever satisfatoriamente um texto real (Lado, 1961; Hughes, 2003). Como já vimos, aquela forma de se avaliar pode ser considerada estruturalista.

O exame Celpe-Bras, do ponto de vista do método de observação do construto, pode ser considerado como de orientação direta, uma vez que se propõe a avaliar o desempenho de os sujeitos participantes usarem a língua para propósitos sociais (Brasil, 2020, p. 28), por meio de gêneros discursivos que fazem parte das práticas das comunidades lusofalantes, especialmente as brasileiras.

Outro aspecto dos métodos dos exames é a quantidade de elementos da língua e de habilidades avaliados ao mesmo tempo. Aqui, distinguem-se exames de *itens isolados* ou *analíticos* daqueles *comunicativos*. Os exames de itens isolados, como diz o nome, avaliam, em cada item, um elemento linguístico por vez, focando em um único aspecto (produtivo ou “receptivo”<sup>35</sup>) de uma só habilidade (Oller, 1979, p. 37). Já os exames comunicativos avaliam conjuntamente vários elementos da língua e conjugam, ao menos, duas habilidades. Dessa forma, assistir a um vídeo com som para escrever determinado texto, utilizando-se de informações recolhidas desse recurso midiático, é uma abordagem de integração de habilidades, uma vez que ela permite avaliar, de forma integrada, as habilidades de compreensão auditiva<sup>36</sup>, imagética e de produção escrita. É natural portanto inferir que exames de itens isolados avaliam de forma *indireta* enquanto que aqueles comunicativos avaliam de forma *direta* (Hughes, 2003, p. 19). Nesse aspecto, o exame Celpe-Bras adota o método de integração das habilidades. Conforme o documento que baseia o exame,

[...] as tarefas da Parte Escrita não apenas avaliam diretamente as habilidades envolvidas, mas o fazem de forma integrada, do mesmo modo que ocorre, em geral, em situações cotidianas. Ler um texto para discuti-lo ou ainda para escrever outro, assistir a uma palestra e fazer anotações são práticas comuns, distintas das atividades escolares tradicionais de leitura, em que o texto é lido exclusivamente para responder a um conjunto de perguntas de compreensão. (Brasil, 2020, p. 32).

<sup>35</sup> “receptivo” entre aspas por induzir uma conotação de passividade, sendo que o fato de interpretar e compreender um enunciado não é uma ação sofrida pelo indivíduo, mas uma ação realizada pelo próprio.

<sup>36</sup> Nos documentos oficiais relativos ao exame, assim como nas grandes áreas da Linguística, da Linguística Aplicada e afins, emprega-se amplamente a expressão “compreensão *oral*”, juntamente com “compreensão *escrita*”. Ainda assim, é preciso discutir a adequação desses qualificativos. Com efeito, quando falamos em produção de qualquer natureza, colocamos geralmente o foco na própria ação de produzir (de quem produz; não de quem recebe) e na modalidade do *output* ou de saída (oral, escrita, audiovisual, etc.). Nesse sentido, “produção oral” ou “produção escrita”, ou mesmo “produção textual”, estão de acordo com essa perspectiva. Já quando se trata de *compreensão*, parece-me mais adequado colocar o foco na perspectiva de quem *recebe* ou realiza a ação da interpretação utilizando recursos sensoriais específicos para cada modalidade, sendo principalmente a audição (e complementarmente a vista) para produções orais. No caso da leitura, empregam-se essencialmente a vista (para textos escritos e imagéticos) e o toque (para textos em braile). Assim, nesta tese, faço uso das expressões “compreensão auditiva” e “compreensão leitora”.

Na parte escrita do exame, parte-se de textos multimodais (vídeo, textos escritos contendo ilustrações de diversos tipos) para que o sujeito participante produza outros textos de gêneros discursivos definidos. Isso permite a avaliação, principalmente, do desempenho no uso da língua para compreensão auditiva e imagética e de produção escrita na Tarefa 1, a compreensão auditiva e a produção escrita na Tarefa 2, e a compreensão leitora e a produção escrita nas Tarefas 3 e 4. Quanto à parte oral, a interação oral entre avaliador(a) e participante exige o uso das habilidades interdependentes de compreensão auditiva e de produção oral, além da compreensão leitora, que não é objeto de avaliação nessa fase do exame.

### **3.2.2. Exames de acordo com o propósito**

No que se relaciona ao propósito, Hughes (2003, p. 11) destaca exames de *proficiência*, de *rendimento*, de *nivelamento* e *diagnóstico*. É comum ver os dois primeiros tipos contrastados. Enquanto que os exames de proficiência (ou de desempenho) são construídos para avaliar a *capacidade* dos sujeitos participantes de usarem a língua para fins gerais ou específicos, os de rendimento são aplicados em contextos escolares, universitários ou cursos de formação de qualquer natureza. Pode ser considerado como para fins gerais o caso do exame Celpe-Bras, que, apesar de ser muito usado para entrada de públicos estrangeiros não lusófonos – discriminando até o momento da finalização desta tese, falantes dos Países Africanos de Língua Portuguesa –, não tem um fim específico. Já em casos de avaliação de habilidades como a capacidade de traduzir textos ou a de compreender textos de área específica do conhecimento escritos em língua estrangeira, para entrada em programas de pós-graduação no Brasil, pode-se falar em fins específicos.

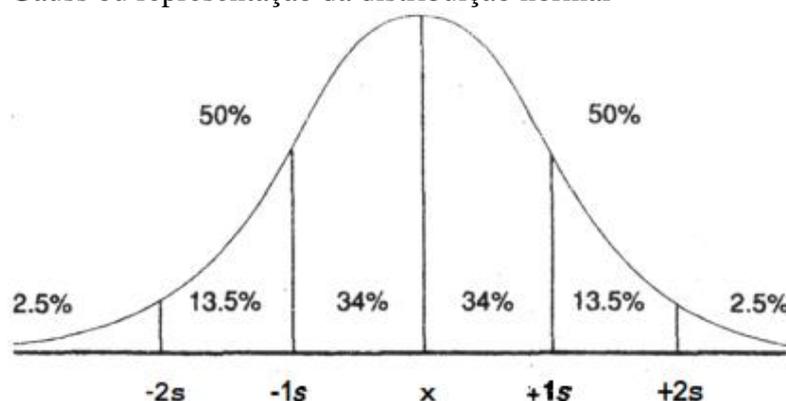
Esses exames de rendimento podem ser finais (ao término de cursos ou de períodos destes) ou progressivos (por etapas) e são baseados nos conteúdos trabalhados nesses contextos de ensino e aprendizagem ou nos objetivos dos cursos em que são aplicados (HUGHES, 2003, p. 13-14). A principal diferença entre os dois tipos de avaliação (proficiência *versus* rendimento) reside justamente nesse último aspecto. Os exames de proficiência objetivam avaliar o desempenho no uso da língua em diversas situações, muitas vezes próximas do “real”, independentemente da retrospectiva do/da participante ou de um curso ou outro. Já os de rendimento se direcionam para a verificação do cumprimento dos objetivos de aprendizagem de determinado curso. Quanto aos outros dois tipos de exames, os diagnósticos são aqueles utilizados para identificar pontos fortes e fracos de determinado(a) aprendente, para um possível

reforço mais direcionado, e os exames de nivelamento, como o nome o diz, são utilizados para distribuir os participantes em diversos níveis de ensino de um curso.

Diante do exposto, o exame Celpe-Bras, por ter como finalidade avaliar o desempenho dos sujeitos participantes no uso da língua portuguesa em diversas situações, enquadra-se como exame de proficiência.

Além dos aspectos de método e de propósito, exames podem ainda ser categorizados de acordo com a forma de se interpretar o desempenho dos sujeitos participantes. Isso pode ser de acordo com a chamada distribuição normal (*norm-referenced*) ou com um critério pré-definido (*criterion-referenced*). No caso dos exames cujos resultados são interpretados a partir de dados que seguem uma distribuição normal – também chamados “baseados/referenciados em norma” – as notas obtidas por cada participante são interpretadas em função das notas obtidas por demais participantes do mesmo exame, em número estatisticamente significativo. Em outras palavras, entende-se que tal participante obteve uma nota superior ou inferior à média de participantes ou, ainda, que alcançou a melhor marca possível ou a pior, marcas essas que, numa distribuição normal, podem corresponder, a título de exemplo, respectivamente a 5% do total de participantes (sendo 2,5% para as melhores notas dentre as melhores e 2,5% para as piores notas das piores). A Figura 3 é um exemplo de distribuição normal. Segundo Bachman (1990, p. 7), esse tipo de exames dominou a área da avaliação de línguas entre o início dos anos 1960 e o final dos anos 1980 e é a essência dos chamados testes padronizados.

Figura 2 - Curva de Gauss ou representação da distribuição normal



Fonte: Bachman (1990, p. 73)

Nesse exemplo de curva,  $x$  representa a média dos valores ou das notas totais ou conceitos obtidos pelo conjunto de participantes, e os numerais positivos e negativos, acompanhados de um  $s$  (por exemplo,  $-1s$  ou  $2s$ ), representam subgrupos desse grande grupo

de participantes e sua proporção em relação ao total, bem como seu desvio ou *distância* em relação à média.

Quanto aos exames baseados em critérios pré-definidos – também chamados critério-referenciados, referenciados a critério ou, ainda, criteriosais –, são testes cuja interpretação é fundada em um conjunto de habilidades (e.g. poder acompanhar e fazer anotações em uma aula de determinada área do conhecimento em dada língua ou poder interagir oralmente e de forma adequada com um par competente sobre assuntos variados), normalmente apresentadas sob uma forma gradativa, que o sujeito participante precisa mostrar que é capaz de operacionalizar, na vida real. Essa abordagem é usada também para se interpretar o rendimento de participantes de determinado curso, no caso de exames de rendimento, que são próprios a ambientes escolares e universitários. Trata-se de um viés adotado tanto em contextos de avaliação da proficiência quanto de rendimento. Isso significa que, em contextos escolares ou universitários, por exemplo, avalia-se cada discente tendo-se como parâmetro (ou critério) o conteúdo trabalhado ou o currículo, e não o ranqueamento dela ou dele em relação ao resto do grupo (Bachman, 1990, 74).

### **3.3. Conceito de proficiência e sua operacionalização no Celpe-Bras**

Segundo Bachman (1990, p. 3-4) e Bachman e Palmer (1996), uma clara definição do conceito de proficiência é essencial para todo exame de língua. Bachman (1990, p. 3-4, p. 9) salienta que essa definição, muitas vezes, pode se originar num programa de ensino de línguas (no caso da avaliação de aprendizagem, exames de rendimento) ou de uma teoria que a embasa (no caso de exames de proficiência como o Celpe-Bras). Em relação a programas de ensino e de avaliação, Scaramucci (2000) reforça essa importância afirmando:

Não se poderia pensar [...] na implementação de programas de ensino, de avaliação de abordagens ou metodologias, sem uma observação quanto aos níveis iniciais e finais da proficiência dos participantes e o que se espera [que sejam] suas contribuições. Não se poderia pensar, por outro lado, em políticas linguísticas ou educacionais para ensino de língua estrangeira ou ainda para programas bilíngues/multilíngues, em políticas para o desenvolvimento e formação do professor nesses contextos sem esbarrar-se na necessidade de se ter um conceito de proficiência orientando as decisões tomadas. (p.12).

Isso mostra a importância, para programas de diversas naturezas, de se ter não só uma clara definição de proficiência, mas também os níveis que a compõem. Isso pode ser observado em cursos de línguas estrangeiras, que, comumente, são estruturados em vários níveis, com

denominações diversas como “níveis um, dois, três, etc.” ou “níveis básico 1, básico 2, intermediário, etc.” ou, ainda, “A1, A2, B1, B2, etc.”, do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. A questão dos níveis no exame Celpe-Bras é abordada mais adiante. A propósito de programas de ensino de línguas, se todos têm ou deveriam ter um conceito norteador de proficiência, é então cabível que, ao se investigar possíveis influências de determinado exame de proficiência em um contexto de ensino, analise-se se há compatibilidade entre as visões de proficiência em ambos os programas. Inicialmente, eu faria essa discussão, no entanto, ao reduzir o escopo da pesquisa às práticas didáticas, não foi possível expandir a discussão para esse aspecto.

Tornemo-nos, pois, ao construto do Celpe-Bras. No exame, conforme disposto nos documentos oficiais, o construto é a *proficiência* em língua portuguesa. No Documento-base, delimita-se a noção de proficiência que embasa o exame, a começar pelo que essa proficiência *não* é. Não se considera o “falante nativo ideal” como ponto de referência para a definição dos níveis de proficiência (p. 27). Em outras palavras, o sujeito considerado proficiente não é aquele que usa a língua como uma pessoa “nativa”, isto, porque, para o termo “nativo(a)”, numa perspectiva sociolinguística, não há uma definição exata. Fatores como nível de instrução e classe social podem determinar notáveis diferenças entre pessoas que têm uma língua em comum, além do fato de que a proficiência em habilidades diferentes pode não ser a mesma para o mesmo indivíduo. No exame em questão, avaliam-se vários níveis de proficiência, o que traz uma ideia de *continuum*. O Documento-base orienta que, para se “alinhar à noção de proficiência avaliada pelo Celpe-Bras, *deve[-se]* perguntar: *proficiente para quê? Em que situação? Com que interlocutores? Sobre qual tema?*” (Brasil, 2020, p. 27, grifos meus). Isso reforça a relevância que tem o conceito para um possível efeito retroativo. Ou seja, em algum contexto, quem queira “alinhar-se” com essa visão, aquelas são as perguntas a se fazer, forçosamente.

Além disso, documentos do exame salientam sua demarcação em relação à visão estruturalista de língua, segundo a qual saber uma língua é ser capaz de manipular os vários elementos constitutivos dela, isto é, a fonologia, a morfologia, o léxico e a sintaxe. Na proposta do exame Celpe-Bras, a proficiência vai além do domínio dos elementos constitutivos da língua e está relacionada ao “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (Brasil, 2012, p. 4). Isso “implica ser capaz de engajar-se em diferentes situações de uso da língua portuguesa no mundo, mostrando adequação às demandas dos vários contextos” (Brasil, 2020, p. 28). Apesar dessa descrição oficial, é preciso salientar que estudos baseados em métodos estatísticos (Ferreira, 2018; Neves, 2018) mostram que, na prática, são as adequações lexical e

gramatical que mais pesam na nota final atribuída às/aos participantes. Isso pode levantar, inclusive, a discussão de qual faceta do exame causaria efeito retroativo: o construto teórico ou os aspectos que de fato pesam na avaliação? Nesta tese, atendo-me às possíveis influências do construto teórico.

A visão de proficiência inerente ao construto teórico do exame adequa-se a uma avaliação de desempenho via a realização das chamadas tarefas e uma interação face a face (a que comumente se refere como “entrevista”). Trato desses dois conceitos de atividades mais adiante.

Esse construto ou essa visão de proficiência, avaliada com base em desempenho do sujeito, difere teoricamente de um exame de rendimento (Scaramucci, 2000, p. 15), como já vimos. Essa categorização, por si, já traz uma pertinente indagação: se o exame Celpe-Bras é de proficiência e as avaliações realizadas em escolas e cursos de língua são de rendimento, não haveria incompatibilidade no uso do Celpe-Bras em ambientes de ensino? Segundo McNamara (2000, p. 6) e Hughes (2003, p. 15), exames desenhados para determinado propósito podem ser aproveitados para outros propósitos.

No que se relaciona aos níveis de proficiência, o exame certifica os níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior, mas também avalia (sem certificar) níveis inferiores ao intermediário, pelo fato de o conjunto de participantes ser submetido aos mesmos itens de avaliação. A descrição desses níveis foi reformulada e trazida a público no Documento-base (Brasil, 2020, p. 67-68).

O exame é direcionado a um público constituído essencialmente de estudantes de nível (pré-)universitário, apesar de que também o possa realizar qualquer indivíduo maior de 16 anos, com o equivalente ao Ensino Fundamental brasileiro completo, que não tenha o português como língua materna (Brasil, 2020, p. 30). Segundo o Documento-base, “o Celpe-Bras avalia o desempenho em relação ao uso da língua portuguesa em diferentes práticas de linguagem de que seu público-alvo necessita participar, no Brasil ou no exterior” (Brasil, 2020, p. 26).

Quanto às suas características, o exame é operacionalizado por meio das chamadas tarefas e da interação face a face, que são atividades “que se assemelham a situações que [podem] ocorrer na vida cotidiana” (Schlatter et al. 2009, p. 105). De fato, tarefas, no exame, são atividades de produção escrita que o sujeito participante realiza, partindo de um vídeo (Tarefa 1), de um áudio (Tarefa 2) e de dois textos escritos, normalmente com imagens ilustrativas (Tarefas 3 e 4). Ainda de acordo com Schlatter et al. (2009, p. 105), “as tarefas do exame visam a criar oportunidades de ação no mundo em diferentes situações sociais, com base no conceito de uso de linguagem como uma ação conjunta dos participantes com propósito

social (Clark, 1996) e na noção de gênero discursivo (Bakhtin, 2003)”. Com efeito, segundo Clark (1996), a linguagem não é usada em vão, mas para realizar ações no mundo. Essas ações podem ser “mexericar, conhecer-se melhor, planejar tarefas cotidianas, efetuar transações comerciais, debater política, ensinar e aprender, entreter-se uns aos outros, realizar julgamentos judiciais, fazer negociações diplomáticas, etc.”<sup>37</sup> (p. 23). O autor sublinha também o caráter necessariamente interativo da linguagem, ao afirmar que “todo uso da língua requer minimamente dois agentes”, sendo que esses agentes podem ser reais ou imaginários (no caso de uma pessoa que fala só), um indivíduo ou uma instituição (Clark, 1996, p. 23).

Quanto aos gêneros do discurso, as tarefas da parte escrita do exame baseiam-se no conceito formulado por Bakhtin (1992), segundo quem “a utilização da linguagem efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana” (p. 278). Em outras palavras, uma vez que toda atividade humana é permeada pelo uso da língua(gem), cada esfera dessas atividades molda aspectos da linguagem nela praticada, a saber o conteúdo temático, o estilo verbal (escolhas lexicais, fraseológicas e gramaticais) e a construção composicional (arquitetura do texto, que faz reconhecer uma carta, uma entrevista, uma sentença judicial, etc.). É nesse sentido que Bakhtin (1992, p. 279, *itálicos na obra citada*) afirma: “cada esfera da utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, sendo isso o que denominamos *gêneros do discurso*”. Algumas considerações são necessárias quanto ao conceito de tarefa.

A noção de tarefa adotada no exame difere das perspectivas adotadas no ensino de línguas, em especial, na chamada abordagem do Ensino de Línguas Baseado em Tarefas (ELBT). Segundo Norris (2009), o ELBT “é uma abordagem de ensino de segunda língua ou de língua estrangeira que integra bases teóricas e empíricas para boas práticas e é voltada para resultados tangíveis de aprendizagem em forma de “tarefas” – isto é, aquilo que aprendentes são capazes de *fazer com a língua*”<sup>38</sup> (p. 578, tradução própria, *itálico do autor*). Ações realizadas por meio do uso da língua podem ser tão simples quanto pedir um prato ou escrever uma curta mensagem, ou um pouco mais exigentes como fazer anotações enquanto se assiste a uma aula na língua-alvo, ou mesmo mais complexas como participar de um debate, dar uma aula, tudo isso na língua-alvo (Norris, 2009, p. 584). Em outras palavras, tarefas são atos comunicativos focalizados essencialmente no uso da língua para a produção de sentidos,

---

<sup>37</sup> “gossiping, getting to know each other, planning daily chores, transacting business, debating politics, teaching and learning, entertaining each other, holding trials in court, engaging in diplomacy, and so on.”

<sup>38</sup> Trecho traduzido: “Task-based language teaching (TBLT) is an approach to second or foreign language education that integrates theoretical and empirical foundations for good pedagogy with a focus on tangible learning outcomes in the form of “tasks” – that is, what learners are able to do with the language.”

podendo ser desenhadas para induzir o uso de uma estrutura linguística em específico ou não. A ação resultante de uma tarefa no ELBT pode ser via produção oral ou escrita ou compreensão auditiva ou leitora, podendo haver integração entre duas ou mais dessas habilidades.

Uma das principais diferenças entre o conceito de tarefa no Celpe-Bras e no ensino de línguas é que, no caso do exame, elas são voltadas para induzir produções escritas de determinados gêneros textuais enquanto que, na didática, elas podem ser tanto de produção como de compreensão, envolvendo, ainda, qualquer habilidade (produção oral ou escrita e ou compreensão auditiva ou leitora). Em outras palavras, apesar de tarefas do Celpe-Bras envolverem compreensões escrita, imagética e auditiva, sua única forma de produção, no sentido de tarefas, é a escrita (integrando-a com uma das habilidades de compreensão), diferentemente das tarefas no campo didático, que podem envolver um processo, integrando várias habilidades, que resulte numa atividade tanto de produção (como produzir um texto escrito ou oral ou algo mais complexo como um debate) quanto de compreensão (como a leitura de um livro).

### **3.4. Ensino e avaliação: os fundamentos teóricos do Celpe-Bras e sua operacionalização no ensino de língua estrangeira**

A relação entre ensino e avaliação é estreita no fazer didático e em pesquisas realizadas na área da Linguística Aplicada, e este é um ponto central neste estudo. Segundo Bachman,

avanços na avaliação da proficiência em línguas não acontecem de forma desvinculada; eles são estimulados por evoluções no nosso entendimento dos processos de ensino e de aprendizagem de línguas, e esses avanços no campo da avaliação podem proporcionar ferramentas tanto teóricas quanto práticas, bem como *insights* teóricos para pesquisas futuras e avanços nas áreas da aquisição e da aprendizagem de línguas. (1990, p. 3).<sup>39</sup>

Em outras palavras, avaliação e ensino se retroalimentam para a geração de progressos na produção de conhecimentos sobre os processos de avaliação e do ensino de línguas, no campo de pesquisas. Como já discutido nesta tese, essa imbricação entre ensino e avaliação fornece subsídios para governos, que podem utilizá-los para propor e tentar implementar

---

<sup>39</sup> “Thus, advances in language testing do not take place in a vacuum; they are stimulated by advances in our understanding of the processes of language acquisition and language teaching. And developments in language testing can provide both practical tools and theoretical insights for further research and development in language acquisition and language teaching.”

mudanças no ensino, reformulando exames existentes ou introduzindo novos. Trato, a seguir, dessa relação, em âmbito teórico, no caso do exame Celpe-Bras e do ensino do PLE.

Um pilar importante do Celpe-Bras é o aspecto (inter)cultural. No exame, considera-se cultura como:

as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais interrelacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. (BRASIL, 2012, p. 4-5).

No mesmo sentido, Mendes (2015, p. 219) rejeita a visão segundo a qual cultura é vista como “superestrutura, como conteúdo a ser aprendido ou como conjunto de informações sobre um país ou grupo social” e defende uma visão de cultura “como matriz simbólica, como rede de significados que vamos compondo à medida que vivemos e interagimos com outros”.

Como se pode notar, visões tradicionais da cultura limitada a um conjunto de produções artísticas e intelectuais são rejeitadas tanto no exame Celpe-Bras como na literatura sobre cultura no ensino e na aprendizagem de línguas estrangeiras (FERREIRA, 1998; GIMENEZ, 2002; Liddicoat, 2005; KRAMSCH, 2009). Preconiza-se, no lugar disso, uma abordagem intercultural, na qual tanto a cultura da ou do aprendente quanto a cultura-alvo sejam valorizadas.

Inicialmente, fazia parte do escopo deste estudo analisar os episódios das aulas em que se tratou de cultura, caracterizando a qual abordagem cultural correspondem. No entanto, não foi possível atender a esse desígnio. Esse aspecto poderá ser tratado em pesquisas decorrentes deste estudo.

Como afirmado anteriormente, preza-se, no exame, pela integração das habilidades, o que se coaduna com os ideais teórico-metodológicos atuais do ensino das línguas. Segundo o *Longman Dictionary of Language Teaching and Applied Linguistics* (2010, p.), a abordagem integrada das habilidades é “o ensino das habilidades de leitura, escrita, escuta e da fala, de forma interligada, quando uma lição envolve atividades que relacionam a escuta e a fala com a leitura e a escrita.”<sup>40</sup> Na prática, não se trata da mera “coabitação” de mais de uma habilidade

---

<sup>40</sup> “*Integrated approach (n): (in language teaching) the teaching of the language skills of reading, writing, listening, and speaking, in conjunction with each other, as when a lesson involves activities that relate listening and speaking to reading and writing*”

na mesma atividade ou ao longo das atividades, porém, de seu uso de forma que uma sirva de trampolim ou fonte ou, ainda, de base, para a outra. Em outras palavras, as habilidades empregadas levam a um mesmo fim. Algumas abordagens de ensino de línguas são reconhecidas por terem essa característica intrínseca: trata-se do Ensino de Línguas baseado em Tarefas (*Task-based Teaching*) e do Ensino por meio de Conteúdo Informacional (*Content-based Instruction*) (Oxford, 2001). Autora(e)s (Oxford, 2001; Akram, Malik, 2010) defendem a importância da integração das habilidades para a efetiva aquisição de uma nova língua.

Em resumo, tratei, neste capítulo, da proficiência em língua portuguesa, objeto de avaliação do exame Celpe-Bras e abordei os vários aspectos que se relacionam a isso, partindo da contextualização histórica e teórica em que o exame se inscreve para culminar na discussão dos pressupostos do exame no ensino de língua estrangeira. No próximo capítulo, descrevo os procedimentos adotados ao longo da jornada deste estudo.

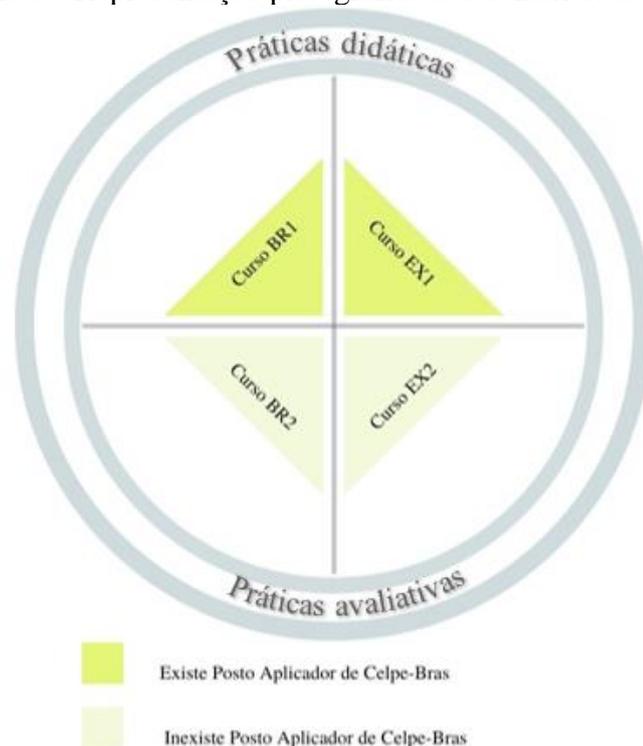
## 4. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Neste capítulo, apresento o caminho percorrido na pesquisa, desde os instrumentos utilizados na coleta dos dados, passando pela descrição dos e das participantes e mostrando as decisões tomadas até à análise desses dados.

### 4.1. Delineamento da pesquisa

O objetivo principal desta pesquisa, vale lembrar, foi analisar possíveis influências do exame Celpe-Bras no ensino de PLE em quatro instituições no Brasil e em outros dois países. Considerando-se esse propósito, o estudo é exploratório, pois se trata de proporcionar maior entendimento sobre o fenômeno do efeito retroativo de exames de proficiência no ensino de línguas e isso por meio de estudos de caso aqui relatados. Com relação ao delineamento, trata-se, por um lado, de uma pesquisa de campo, por envolver aplicação de questionário a profissionais do ensino de PLE e observação com gravação de aulas. Ao mesmo tempo, ela é documental, pois contempla a análise de itens de avaliação aplicados nas instituições participantes. A figura 3 representa o delineamento da pesquisa, levando-se em consideração os contextos contemplados e os aspectos focalizados.

Figura 3 - Representação pictográfica dos contextos de coleta



Fonte: Elaboração própria.

A metade superior do círculo interno contém triângulos da cor verde mais escura como representação de ambientes com exame Celpe-Bras, enquanto a metade inferior, com triângulos cuja cor é o verde mais claro, representa os ambientes sem exame Celpe-Bras. Ainda nesse mesmo círculo, observando-se o corte vertical, o semicírculo à esquerda representa o espaço correspondente à coleta no Brasil, enquanto o semicírculo à direita expressa o espaço de coleta no exterior. Quanto ao círculo externo, nele estão presentes os aspectos do ensino (práticas didáticas e avaliativas) nos quais foquei tanto na coleta quanto na análise de dados.

Dessa forma, a pesquisa foi realizada em instituições presentes nos três países, justificando-se a escolha destes da seguinte forma. Optei pela realização do estudo no Brasil para ter uma visão sobre o fenômeno em análise no contexto do país criador e implementador da política internacional que abarca o exame Celpe-Bras. A instituição aplicadora do exame escolhida em território brasileiro é uma universidade pública no estado de Minas Gerais e é referida nesta tese como BRA1. A instituição que não é Posto aplicador é também uma universidade pública no mesmo Estado, mas numa cidade diferente, onde há cursos periódicos de PLE. Refiro-me a ela como BRA2. Essas duas instituições foram escolhidas, principalmente, pela possibilidade de acesso direto às/aos responsáveis. A legenda da codificação das instituições fica então como descrito a seguir: BRA = Brasil; EXT = Exterior; 1 = Existe Posto aplicador; 2 = Inexiste Posto aplicador.

Os outros dois são países latino-americanos onde existe um Centro Cultural do Brasil e onde são oferecidos, entre outras atividades, cursos de português como língua estrangeira. Uma das instituições é Posto aplicador do exame Celpe-Bras (EXT1) e a outra, não (EXT2). Escolhi EXT1 pelo fato de já ter havido cooperação entre esta e o CEFET/MG, o que facilitou o contato. No caso de EXT2, escolhi a instituição após mediação de colega pesquisadora que conhecia um dos professores que lá atuavam. Em ambas as instituições do exterior, acolheram favoravelmente a proposta de pesquisa, possibilitando-me o acesso aos dados necessários.

Os três países, sendo latino-americanos, permitem uma certa comparabilidade em termos de culturas de ensino e de aprendizagem, como fizeram também Wall e Horák (2006 e 2007) num estudo realizado em seis países da Europa Central e do Leste do continente.

#### **4.2. Procedimentos de coleta**

Cabe ressaltar que a realização da coleta de dados, por envolver seres humanos, foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET/MG, na plenária do 13 de dezembro de 2019 (número CAAE: 16284919.1.0000.8507), antes mesmo do início das coletas com as/os

participantes. Além disso, as quatro instituições participantes autorizaram a realização da coleta de dados por meio da assinatura, por seus/suas responsáveis legais, de um Termo de Anuência. Os cuidados éticos observados para a pesquisa foram detalhados nos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLEs), e tocam aspectos como a explicitação dos objetivos e das etapas da pesquisa aos diversos tipos de participantes e de informantes, o anonimato e o sigilo de identificação, a consideração dos riscos envolvidos (mesmo sendo mínimos) e as cautelas para sua minimização, a explicitação dos benefícios para as duas partes (o/a participante e o pesquisador), e a concordância de que não haverá nenhuma remuneração decorrente da participação ao estudo.

Os dados levados em consideração neste trabalho foram coletados com um(a) docente por instituição participante. As aulas, todas online, foram gravadas pelo computador, com o uso do programa OBS.

Realizei a coleta de dados levando em consideração aspectos das práticas didáticas e avaliativas. Para isso, apliquei um questionário (vide Apêndice A) para as/os docentes participantes, por meio do Google Formulários, abordando esses aspectos e coletando informações sobre seu perfil. Parte das perguntas é adaptada de questionários utilizados em outros estudos, como os de Cheng (2005) e de Souza (2018). Após ou concomitantemente com a aplicação dos questionários, realizei as observações de aulas virtuais. Em razão da pandemia causada pelo SARS-CoV-2, as aulas nas instituições participantes estavam acontecendo de forma remota, o que acabou por facilitar a realização dessas observações sem eu me deslocar ou precisar da colaboração de pessoas voluntárias *in loco* para tal, como previa no protocolo da pesquisa. Justifica-se a observação de aulas pelo fato de que, em pesquisas sobre o efeito retroativo, são imprescindíveis sessões de observação para se obter dados a serem analisados e confrontados com a fundamentação teórica do exame em questão e também com o que as/os docentes dizem que fazem. Isso poderia suscitar preocupações quanto à naturalidade com que participantes agiriam durante as aulas gravadas. Sobre isso, Spada e Fröhlich (1995, p. 113) tranquilizam, afirmando que sua – reconhecidamente vasta – experiência na observação de aulas lhes mostrou que estudantes e docentes participantes se adaptam rapidamente, depois de cerca dos 10 minutos primeiros minutos da presença do/da observador(a).

Inicialmente, eu faria uma entrevista com cada participante, sobre suas ações e suas crenças, porém, não foi possível, principalmente pelo fato de a análise das aulas observadas não ter resultado pronta em tempo hábil.

Quadro 5 - Perfil das/dos docentes participantes no momento do preenchimento do questionário

Docentes participantes (pseudônimos)	Instituição	Faixa etária	Gênero	Nacionalidade	Formação	Experiência docente em PLE (em anos)	Experiência com Celpe-Bras (em edições)	
							Parte Oral	Parte Escrita
<b>Bakê</b>	BRA1	18 a 22	F	Brasileira	Graduanda (Letras/Português)	3-5	1-3	0
<b>Mawuna</b>	BRA2	23 a 29	M		Graduado (Letras/Português)	1-2	0	0
<b>Afi</b>	EXT1	50 ou +	F		Graduada (Letras/Português e inglês)	+10	+ 13	0
<b>Djimon</b>	EXT2	30 a 39	M		Doutorando (língua e cultura) – Graduado (Letras/PLE)	6-9	4-8	0

Fonte: elaboração própria

No geral, as e os participantes são de faixas etárias diferentes, brasileiro(a)s, com graduação na área de Letras/Português (sendo que Djimon era doutorando na época do preenchimento), com média ou longa experiência no ensino do português (à exceção de Mawuna). Quanto à experiência na aplicação do exame, nenhum(a) dele(a)s participou da aplicação da parte escrita do exame, mas quase todo(a)s têm alguma ou muita experiência com a parte oral, à exceção de Mawuna, que nunca havia participado até o momento do preenchimento do questionário.

#### 4.2.1. O questionário

Ao aplicar o questionário aos/às participantes, objetivei colher informações sobre seu perfil, seu histórico de formação acadêmico-profissional, sua atuação profissional na área do ensino de línguas, seus conhecimentos sobre o Celpe-Bras e sua experiência com o exame. Essas informações, como vimos na revisão da literatura sobre o efeito retroativo, são importantes fatores para o bom entendimento do fenômeno em análise, uma vez que podem influenciar os fazeres dos/das participantes. As perguntas, em sua maioria, são fechadas, sendo algumas delas em formato de múltipla escolha, e outras em escala de Likert (de 1 a 5), para facilitar o processamento das informações. A escala de Likert serviu, especialmente, para que as/os participantes avaliassem a si próprio(a)s nos quesitos de seus conhecimentos sobre aspectos do exame e, também, de suas práticas didáticas e avaliativas em relação ao exame. O questionário constitui-se em três partes, sendo a primeira sobre os dados gerais de identificação

e formação, a segunda sobre a atuação do/da docente na área de língua estrangeira e a terceira sobre aspectos do exame e suas possíveis influências.

Na parte sobre o exame Celpe-Bras, intencionei coletar informações sobre a experiência dos professores e das professoras participantes com o exame, bem como sobre sua autoavaliação a respeito do construto teórico. Segundo o Documento-base do Celpe-Bras (Brasil, 2020, p. 25), o adequado entendimento do construto teórico do exame potencializa efeitos positivos no ensino e na aprendizagem. Naquela subseção do conhecimento do construto do exame, detalhei os aspectos fundamentais das partes escrita e oral, levando em consideração as habilidades avaliadas, os textos de partida e os gêneros produzidos pelo(a)s participantes, bem como os critérios de avaliação, para observar, depois, se existe alguma relação entre suas práticas didáticas e avaliativas e seu nível declarado de conhecimento do construto teórico do exame. Em outras palavras, procurei avaliar se a intensidade da influência do exame acompanha o nível de conhecimento que declaram ter sobre o exame.

O questionário foi pilotado por meio do Formulários Google, com cinco voluntárias, todas doutorandas na área das linguagens, na época. A principal mudança realizada no questionário está relacionada à seção das *Possíveis influências do exame*, especificamente nas questões tocantes a práticas docentes. Na versão anterior, não estava especificada a distinção entre aulas convencionais de língua portuguesa e as preparatórias para o exame na hora de avaliar possíveis influências em aspectos dessas práticas. Especifiquei então que o foco recaía sobre as aulas convencionais, ou seja, não voltadas para a preparação ao exame. Esse proceder pode ser considerado como uma validação por especialistas.

#### **4.2.2. Observação de aulas e grade de observação**

Diferentemente de pesquisas realizadas até o início dos anos 1990, investigações sobre a influência de exames têm usado a observação como instrumento fundamental na coleta de dados (Wall; Alderson, 1993; Alderson; Hamp-lyons, 1996; Watanabe, 1996; Cheng, 1999; Scaramucci, 1999; Qi, 2005; Menken, 2006, Souza, 2018, etc.). A mudança de paradigma, como assinalado anteriormente, se deve essencialmente a trabalhos de Wall e Alderson (1993) e Alderson e Wall (1993), que concluíram que, sem observação da realidade da sala de aula, pesquisas sobre efeito retroativo de exames mostrariam uma influência mais positiva do que possam ser. Esse é o principal motivo da incorporação desse importante instrumento de coleta à presente pesquisa.

Por não ser possível, neste caso, realizar um estudo preliminar com os mesmos indivíduos que participaram da pesquisa antes da introdução do exame em suas instituições ou antes de seu contato com o exame (Cheng, 2005), não me debrucei sobre possíveis mudanças. Por isso, foquei em possíveis manifestações de uma influência dos pressupostos teóricos do Celpe-Bras nas práticas didáticas e avaliativas das e dos docentes participantes. Para tal, o principal instrumento que utilizei para a análise de dados oriundos de aulas é uma adaptação do COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*), grade de observação proposta por um grupo de estudiosos(a)s em contexto canadense, nos anos 1980 (Allen et al., 1984; Spada; Fröhlich, 1995). O COLT tem como principal base teórica pressupostos do ensino comunicativo de línguas e o conceito de competência comunicativa (na perspectiva de Canale e Swain, 1980), e foi desenhado para, entre outros fins, avaliar o caráter comunicativo (ou não) de práticas de ensino de línguas e seu impacto nos resultados da aprendizagem. O instrumento constitui-se em duas partes (A e B), sendo que a parte A, construída para ser preenchida no ato da observação, descreve os acontecimentos em aula, tendo como unidade cada atividade e seus possíveis episódios. Já a parte B visa à análise da natureza (comunicativa) das interações entre os vários participantes, com base na transcrição dessas interações.

As principais categorias de observação da parte A, em sua forma original, são: a organização das interações (entre docente e aprendentes em cada atividade), o conteúdo, o controle do conteúdo, habilidades envolvidas e materiais. A categoria da *organização das interações* é para verificar se as interações são centradas na pessoa do(a) docente ou no(a)s aprendentes, especialmente, em trabalhos em grupos. No que se relaciona ao *conteúdo*, ele se destina a verificar se o ensino e a aprendizagem focam essencialmente no sentido ou na forma e compreende as subcategorias *gerenciamento* (momentos em que são passadas instruções ou são requeridos ordem e silêncio), *língua* (gramática/vocabulário, funções comunicativas, aspectos discursivos e sociolinguísticos) e *outros tópicos*, que determinam a abrangência (restrita ou ampla) do tópico sendo trabalhado. A categoria do *controle de conteúdo* determina quem (dentre docente, material didático e aluno/a) propõe o tópico ou a tarefa sendo trabalhada.

Quanto às *habilidades envolvidas*, trata-se de identificar aquelas utilizadas pelo(a)s aprendentes e se isso se faz de forma integrada. Primeiro, analiso o tempo utilizado no uso de cada combinação de habilidades. Na literatura, no geral, identificam-se quatro principais habilidades ou “macrohabilidades”. São elas a compreensão auditiva e leitora, e a produção oral e a escrita. Porém, é possível observar outras habilidades muito utilizadas nas aulas. Trata-se da compreensão imagética, (e sua combinação com a compreensão oral, no caso de situações em que se assiste a vídeo) e da leitura em voz alta. Neste trabalho, considero a leitura em voz

alta como habilidade porque não se trata de uma conjunção de fala ou produção oral com leitura. É uma habilidade frequentemente utilizada durante as aulas. Dentro dos quadros em que relato os eventos ocorridos em cada aula, coloquei essas habilidades em forma abreviada, sendo: CA (Compreensão Auditiva), CI (Compreensão Imagética), CL (Compreensão Leitora), LeVA (Leitura em voz alta), PE (Produção Escrita) e PO (Produção Oral).

Sobre a integração dessas habilidades, considero que se trata de uma espécie de escala, em que podemos ter uma integração mais simples, de um lado, e uma integração mais complexa, do outro. No exame Celpe-Bras, as tarefas são construídas de tal forma que haja uso integrado de mais de uma habilidade, favorecendo uma integração mais próxima do “natural”. Como dito anteriormente, rejeita-se no exame que uma prática como a leitura de um texto seguida de respostas a perguntas, como se via em abordagens tradicionais, em que não havia discussão ou produção de textos de um gênero pertinente após essas leituras. Isso dá a entender que, no exame, não é o mero uso de mais de uma habilidade, ainda que uma sirva de base para a outra, que pode ser considerado como integração.

Enfim, a categoria dos *materiais* refere-se aos materiais e recursos empregados na atividade em foco ou na aula, em termos da modalidade (se se trata de documento escrito, imagético, áudio, vídeo, etc.), do grau de autenticidade e da procedência.

Para adequar o instrumento às necessidades desta pesquisa, algumas alterações foram feitas (cf. Apêndice B). Essas modificações visaram incorporar aspectos relevantes do exame Celpe-Bras suscetíveis de serem observados em aulas, uma vez que o objetivo dessa pesquisa não foi simplesmente avaliar o caráter comunicativo das aulas de PLE observadas, mas verificar se as práticas didáticas observadas foram, de alguma forma, influenciadas pelo exame em foco. Nesse sentido, a distinção feita no COLT A entre tarefas diferentes e as mesmas tarefas sendo realizadas nos trabalhos de grupo e individuais foi retirada, pois essa distinção não era relevante para esta pesquisa. No quesito do conteúdo, descartei a subcategoria “gerenciamento”, que engloba os procedimentos – ou seja, quando o/a professor(a), por exemplo, pede para que os/as aluno(a)s abram seus livros – e as demandas de disciplina e ou silêncio por parte do ou da docente à turma. Esses aspectos não me parecem pertinentes para a observação da influência do exame Celpe-Bras na sala de aula, além de terem raras ocorrências nas aulas observadas em ambiente virtual.

Quanto à subcategoria “língua” – em que, na grade original, observam-se aspectos formais, funcionais, discursivos e sociolinguísticos –, operei mudanças para que o instrumento se tornasse adequado para observar os aspectos avaliados tanto na parte escrita quanto na oral do exame, mas também outros aspectos. Para tal, incluí as sub-habilidades (tanto de produção

como de compreensão) das partes escrita (PE) e oral (PO) do exame, especificadas no Documento-base, e que apresento no Quadro 7. Nesse quadro, as sub-habilidades estão numeradas de acordo com o seguinte padrão: “S” como “sub-habilidade”, “C” como “compreensão”, “P” como produção”, “E” como “escrita” e “O” como “oral”. Wall e Horák (2006; 2008) e Souza (2018) também utilizaram em suas pesquisas um referencial das sub-habilidades dos exames em foco, respectivamente o TOEFL e o exame de inglês para controladores de voo.

No quadro de referência presente no Documento-base do exame, pode-se ver que a sub-habilidade de compreensão escrita n°9 (SCE9: Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente) foi repetida como sendo a primeira sub-habilidade de produção escrita na lista, o que não parece plausível, uma vez que a interpretação de gráficos, por si só, é uma sub-habilidade não de produção, mas de compreensão. Considerando isso, retirei tal sub-habilidade da lista das de produção escrita.

Quadro 6 - Sub-habilidades de compreensão e de produção avaliadas na PE e na PO do Celpe-Bras

	<b>Parte Escrita</b>	<b>Parte Oral</b>
<b>Sub-habilidades de compreensão avaliadas</b>	<p>SCE1: Reconhecer a situação de comunicação (quem fala ou escreve, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, em que gênero, entre outros)</p> <p>SCE2: Reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso</p> <p>SCE3: Identificar a ideia principal do texto</p> <p>SCE4: Identificar detalhes e ideias secundárias</p> <p>SCE5: Localizar informações explícitas no texto</p> <p>SCE6: Inferir palavras desconhecidas e implícitas no texto</p> <p>SCE7: Selecionar informações do texto necessárias para o cumprimento do propósito da tarefa</p> <p>SCE8: Reconhecer atitudes, emoções e pontos de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto</p> <p>SCE9: Interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente</p>	<p>SCO1: Compreender o fluxo natural da fala em situação de interação face a face</p> <p>SCO2: Compreender a temática abordada ou problematizada na interação face a face</p> <p>SCO3: Compreender intervenções e perguntas do interlocutor em uma interação face a face</p> <p>SCO4: Reconhecer atitudes, emoções e pontos de vista expressos explícita ou implicitamente pelo interlocutor</p> <p>SCO5: Inferir palavras desconhecidas</p> <p>SCO6: Compreender aspectos culturais abordados na interação</p>
<b>Sub-habilidades de produção avaliadas</b>	<p>SPE1: Expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista</p> <p>SPE2: Sumarizar parte(s) do texto de insumo</p> <p>SPE3: Retextualizar informação contida no texto de insumo</p> <p>SPE4: Reescrever informação com outro propósito, em outra relação de interlocução, no mesmo gênero ou em gênero diferente</p> <p>SPE5: Adaptar informação de/para diagramas, tabelas, gráficos</p> <p>SPE6: Utilizar recursos linguísticos e discursivos característicos de diferentes gêneros do discurso</p>	<p>SPO1: Partilhar, oralmente, conhecimento de diversas ordens</p> <p>SPO2: Expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados</p> <p>SPO3: Expressar-se, com base nas intervenções e perguntas feitas pelo interlocutor</p> <p>SPO4: Usar diferentes estratégias comunicativas, quando necessário</p> <p>SPO5: Utilizar recursos lexicais e gramaticais para discutir tópicos do cotidiano ou assuntos variados</p> <p>SPO6: Utilizar sons, ritmo e entonação da língua portuguesa</p>

Fonte: adaptado do Documento-base de exame Celpe-Bras (Brasil, 2020, p. 61-62)

Como se pode ver, nem todas as sub-habilidades presentes no quadro são passíveis de serem trabalhadas ostensivamente em aula. Sub-habilidades como SCO1, 2 e 3 me parecem ser de exclusivo uso numa situação de avaliação oral. As SPO1 a 4 também me parecem ser mais adequadas a serem observadas numa situação de avaliação, apesar de serem utilizadas numa conversação normal, que ocorre em todas as aulas observadas. Assim, acabei focalizando a observação de ocorrências das sub-habilidades relacionadas à escrita.

Na categoria dos materiais e recursos, operei mudanças em relação ao seu grau de autenticidade. Já vimos que, no exame, preza-se por insumos – dos diversos tipos, a saber textos

escritos, vídeos, áudios – originalmente criados para propósitos outros que a avaliação da proficiência ou a sala de aula. Como, no exame, esses recursos são considerados como autênticos, essa subcategoria tem como finalidade avaliar o grau de autenticidade dos recursos utilizados nas aulas observadas. Para isso, lancei mão da gradação proposta por Silva (2017), que, por sua vez, partiu de uma gradação com cinco graus proposta por Brown e Menasche (2010). São, pois:

1. *Texto autêntico*: texto criado para um contexto de comunicação entre falantes externo ao ensino, mas empregado no ensino da língua estrangeira sem alterações em sua estrutura gramatical, vocabulário ou elementos que caracterizem seu gênero textual [...];
2. *Texto autêntico adaptado*: texto reduzido ou simplificado para ser inserido em um livro didático, com mudanças na estrutura e/ou no vocabulário [...];
3. *Texto semi-autêntico*: texto criado para o ensino de línguas, mas que simula marcas de gênero textual de um texto criado para outro meio [...];
4. *Texto não autêntico*: texto criado para o ensino de línguas sem nenhuma semelhança com textos externos à sala de aula [...]. (Silva, 2017, p. 24).

A partir dessa citação, não convém pensar que o texto autêntico é necessariamente melhor que os demais. Para Brown e Menasche, textos autênticos, às vezes, podem não ser adequados para aprendentes iniciantes. Aliás, é preciso fazer algumas considerações concernentes à questão da autenticidade, que não pode ser considerada como simples, linear nem dicotômica (autêntico *versus* não autêntico). Uma visão tradicional sustentava que a autenticidade era uma questão de fonte, ou seja, que textos originariamente elaborados para circularem na sociedade, sem intuito inicialmente didático, é que são autênticos. Porém, as reflexões e pesquisas posteriores (Tatsuki, 2006; Shomoossi; Ketabi, 2007) mostram que a característica intrínseca da origem e do propósito inicial do texto não são, em si, o mais importante, mas seu uso, seu manejo pelo(a) docente. Nesse sentido, Tatsuki (2006) assim como Shomoossi e Ketabi (2007) afirmam, após revisão da literatura sobre a problemática, que a autenticidade é um conceito relativo, que se define melhor na interação entre participantes (docentes e aprendentes) e textos, e é um construto social. Há acordo sobre o fato de insumos terem intrínseca e textualmente autenticidade, porém, isso é um construto social.

Partindo disso, classifico textos feitos fora do ambiente de aprendizagem e de ensino de acordo com os graus de autenticidade elaborados por Silva (2017) com base em Brown e Menasche (2010), porém não insiro textos elaborados para fins didáticos e sem intuito de imitar características deste ou daquele gênero nessa categorização. Reconheço que o contexto da sala de aula tem suas particularidades, e não se deve projetar nela, sem ressalvas, as situações do mundo “real”. Baseando-se em Fiske e Hartley (2003, p. 129), segundo quem a linguagem é “o

processo social ativo por meio do qual a realidade é materializada”, Tatsuki (2006, p. 3) constata o seguinte:

[...] nós criamos nosso próprio senso de autenticidade via interações sociais, por meio do uso da linguagem. Isso significa que o mundo de fora da sala de aula não é intrinsecamente mais “real”; é sobre a qualidade de nossas interações sociais na sala de aula, que devem parecer “irreais” quando comparadas ao mundo de fora. (Tatsuki, 2006, p. 3)<sup>41</sup>

Em outros termos, é importante considerar que existem, no ambiente da aula, discursos e textos próprios a esse contexto, que não devem ser comparados a contextos do chamado “mundo real”. Bachman (1990), focalizando situações de avaliação, e Taylor (1994) também problematizam essa questão do “mundo real”. Para Taylor (1994, pág. web), “a sala de aula cria sua própria autenticidade”, e “é muito real para os/as aprendentes”. Esses textos serão rotulados neste trabalho como “*textos de natureza didática*”. São exemplos textos para explanação gramatical, exercícios de diversos tipos para fixação de aspectos gramaticais, etc. Nesta tese, quando, no material ou durante a aula, alguma atividade foi desenvolvida a partir de um comando somente, coloco que não há texto específico.

Além disso, é preciso reconhecer que a questão da autenticidade vai além dos contornos do simples texto ou insumo utilizado. Taylor (1994), partindo de Breen (1985), reconhece outros dois fatores que podem carregar autenticidade. São eles a atividade ou tarefa e a situação ou contexto da sala de aula. Segundo os autores, os três fatores interagem para se definir uma verdadeira e mais convincente noção de autenticidade.

Por fim, adicionei a categoria “*menções ao exame*”, para registrar possíveis referências, diretas ou indiretas, ao exame, uma vez que essas menções são mostras de uma certa influência do exame na aula.

Indagar-se-ia, com razão, o porquê da escolha do modelo do COLT, e não outro, para a observação das aulas. Para responder a tal possível questionamento, é preciso considerar que o instrumento em si foi validado para ser utilizado em pesquisas em sala de aula. Além disso, muitos estudos sobre efeito retroativo o utilizaram (Watanabe, 1996; 2004; Cheng, 1999; 2005; Hayes; Read, 2004; Souza, 2018).

---

<sup>41</sup> “In other words, we create our own sense of authenticity through social interactions, through our use of language. This means the world outside the classroom is not intrinsically more “real” – it is the quality of our social interactions inside that classroom that may seem “unreal” when compared with the outside world.”

Com relação às observações em si, o propósito inicial era acompanhar as aulas de dois docentes por instituição. No entanto, não foi possível conseguir o número nas instituições no Brasil. Cheguei a observar duas professoras em EXT1, porém, pelo fato de não ter conseguido isso nas demais instituições, tive que optar por uma delas, e o critério foi aquela que havia preenchido o questionário. Em EXT2, havia mais um professor disponível, no entanto, este tinha a seu cargo, naquele semestre turmas de português para compreensão leitora, tipo de curso que não se adequava ao escopo desta pesquisa. O professor que participou do estudo, não integra o quadro permanentes dos professores dessa instituição.

Como já assinalado, todas as aulas observadas ocorreram em ambiente virtual. No primeiro dia de observação, todas as e todos os aprendentes deram sua autorização para a gravação, e foram informados da não publicização de suas vozes, imagens e identidade. No Quadro 8, a seguir, a relação de todas as aulas analisadas, com a data e o tempo de aula analisado.

Algumas precisões são necessárias. O tempo de aula analisado para cada uma das aulas é levemente inferior ao tempo total, pois desconsiderei, primeiro, para cada turma, os momentos de minha apresentação, da apresentação da pesquisa e da coleta da autorização da turma para início de gravação. Ademais, para as demais aulas de cada turma, desconsiderei os momentos iniciais da chegada das e dos aprendentes e de cumprimento.

Também cabe relatar que as observações do participante Mawuna haviam começado no semestre anterior àquelas aulas levadas em consideração neste estudo, porém, por causa do infortúnio do falecimento de seu pai, as aulas daquele semestre não aconteceram com a devida regularidade, e o participante ainda estava emocionalmente mais afetado pelo ocorrido. Por isso, não levei aquelas aulas em consideração, e fiz novas observações com ele no semestre seguinte.

Quadro 7 - Relação das aulas observadas por docente participante

Docente participante (instituição)	Níveis de ensino (como nomeados nas instituições)	Datas (todas no ano de 2021)	Duração das aulas em minutos	Totais em minutos por turma	Totais em horas por turma
Bakê (BRA1)	Intermediário 1	19/04	85	346	5h46
		03/05	95		
		10/05	91		
		17/05	75		
	Avançado	19/04	81	461	7h41
		03/05	94		
		05/05	93		
		10/05	97		
Mawuna (BRA2)	Pré-Intermediário B1	22/06	90	439	7h19
		24/06	88		
		29/06	92		
		01/07	78		
		06/07	91		
	Intermediário B2	24/06	68	329	5h29
		29/06	82		
		01/07	88		
Afi (EXT1)	Intensivo Básico 2	12/04	139	411	6h51
		14/04	121		
		21/04	151		
	Nível 5	11/06	125	243	4h03
		09/07	118		
Djimon (EXT2)	Português para Fins Universitários I	18/05	90	400	6h40
		27/05	94		
		03/06	101		
		10/06	115		
	Português para Fins Universitários III	18/05	106	405	6h45
		03/06	91		
		08/06	104		
		10/06	104		
<b>Tempo total de aulas analisado</b>				<b>3034</b>	<b>50h34</b>

Fonte: elaboração própria

#### 4.3. Procedimentos e critérios de análise

Como posto anteriormente, utilizei a grade do COLT (Allen et al., 1984; Spada; Fröhlich, 1995) para a descrição e análise das aulas observadas. Para tanto, os autores do instrumento propõem que as ocorrências observadas sejam segmentadas entre *atividades*, cada uma representando um segmento principal, e *episódios*, que representam subdivisões das atividades. Cada episódio de cada atividade é considerado como uma unidade de análise. Como exemplo dessa forma de dividir as ocorrências, consideremos a segunda aula observada na turma de português avançado de Bakê (BRA1). Naquela aula, a partir das 13h26, a professora (i) realiza explicações sobre coesão textual e uso de conectivos. Na sequência, entre 13h40 e

13h42, (ii) ela dá instruções sobre um exercício a ser feito, (iii) e os alunos e as alunas realizam exercício até às 14h15. Considerando essa sequência, eu anotei o item (i) como A1, E1 (atividade 1, episódio 1), e os demais itens como sendo A1, E2 e A1, E3, ou seja, segundo e terceiro episódios da atividade 1. O critério para considerar cada ocorrência como episódio é que tenha uma duração mínima de um minuto.

Para a descrição das aulas observadas, considerei os aspectos mais salientes dentro de cada quesito observado, a saber a organização das interações, o conteúdo, as habilidades envolvidas, e os materiais. No tocante ao último quesito da grade, todas as menções ao exame foram levadas em consideração.

Para reduzir os impactos do caráter subjetivo da descrição dos eventos das aulas, revisei, em momentos diferentes, cada aula, assistindo-as novamente e mais vezes, para revisar as descrições já feitas. Depois dessa etapa, inseri os eventos de cada aula em um Quadro recapitulativo (ver capítulo sobre análise das práticas docentes). Após anotar todos os eventos a serem analisados, dentro de cada quesito, migrei os quadros para planilhas Excel, sendo uma para cada aula. Ao lado da planilha de cada aula, criei outra planilha, de análise de cada quesito em apreço. Daí, os cálculos foram efetuados dentro do programa, utilizando as células afetadas a cada aspecto, para evitar erros de cálculo e a não atualização em caso de modificação de algum item. Após as planilhas de cada turma, criei mais uma, para a síntese de todos os elementos analisados naquela turma.

Após ter detalhado os passos da pesquisa, dedico o próximo capítulo à análise das percepções das/dos participantes a respeito do exame e de sua possível influência em suas práticas.

## **5. PERCEPÇÕES DOS DOCENTES PARTICIPANTES SOBRE O EXAME CELPE-BRAS E SEUS POSSÍVEIS EFEITOS EM RESPECTIVAS PRÁTICAS**

Neste capítulo, apresento a análise dos dados colhidos a partir do questionário ao qual responderam os docentes participantes da pesquisa. Nesta parte, o foco recai sobre a terceira seção do questionário, que foi voltada para o Celpe-Bras, em particular, à experiência dos participantes com o exame, sua autoavaliação dos conhecimentos que têm a respeito dele e como percebem suas possíveis influências nas próprias práticas docentes (de ensino e de avaliação). As duas primeiras partes do questionário, apresentadas no capítulo anterior, foram sobre os dados gerais de identificação e formação, e a atuação enquanto docente de língua estrangeira. Apesar do fato de parte considerável dos itens que compõem o questionário estarem em escala ordinal (graus de concordância, de frequência e de autoavaliação), não proponho aqui uma análise estatística, uma vez que não temos uma amostra representativa o suficiente para tal. Proponho, no lugar, uma análise intrínseca das respostas a cada uma das perguntas do questionário, considerando cada docente participante, e confrontando-as com suas práticas docentes observadas.

### **5.1. Percepções das/das docentes participantes sobre efeito retroativo do Celpe-Bras em suas práticas**

Nesta seção, analiso as respostas ao questionário, começando pelas instituições onde há posto aplicador para chegar naquelas onde não há. Além dos comentários a respeito das respostas dentro de cada quesito apreciado, teço interpretações sobre o conjunto das respostas na seção que se segue às respostas do quarto participante, Djimon, em que faço um panorama do conjunto das respostas.

#### **5.1.1. Bakê (BRA1)**

A professora, aqui nomeada Bakê, tinha 22 anos, na época das observações de aulas. Ela é brasileira e estava se graduando em Letras, Licenciatura – Português. Possuía três anos de experiência dando aulas de PLE. Ela não atuava ministrando aulas de outras línguas. No período do preenchimento do questionário, possuía entre uma e três edições de participação à aplicação da parte oral do exame, o que faz dela uma iniciante na aplicação do exame. O quadro seguinte mostra como ela avalia seu próprio nível de conhecimento a respeito de vários aspectos do exame.

Quadro 8 - Nível de conhecimento autodeclarado sobre o Celpe-Bras: Bakê

Aspectos do exame		Nível de conhecimento autodeclarado				
		Nenhum	Pouco	Razoável	Bom	Ótimo
Geral						
Documentos (doc.-base, manuais, etc.)						
Parte Escrita	Habilidades avaliadas					
	Insumos utilizados					
	Textos solicitados a participantes					
	Procedimentos de atribuição de notas					
Parte Oral	Habilidades avaliadas					
	Insumos utilizados					
	Dinâmicas de interação					
	Procedimentos de atribuição de notas					

Fonte: elaboração própria

Pode-se ver que Bakê (BRA1) declara ter, no geral, um bom nível de conhecimento dos vários aspectos do exame, à exceção dos documentos de referência, dos quais declara ter conhecimento razoável. No último caso, isso pode se dever ao fato de o Documento-base, que foi publicado em meados de 2020, ainda ser relativamente recente, considerando-se que o preenchimento do questionário foi em abril de 2021.

Quanto a possíveis influências do exame em suas práticas docentes, vejamos o panorama das respostas de Bakê.

Quadro 9 - Percepções de influências do Celpe-Bras nas práticas docentes: Bakê

Possíveis influências do exame em diversos aspectos da prática docente	Grau de concordância				
	Discorda totalmente	Discorda	Não concorda nem discorda	Concorda	Concorda totalmente
O Celpe-Bras influencia sua maneira de ensinar.					
O Celpe-Bras influencia a escolha de temáticas trabalhadas em aula.					
O Celpe-Bras influencia a escolha de livros didáticos no curso/instituição.					
O Celpe-Bras influencia as atividades realizadas em aula.					
Em geral, seus alunos têm como maior objetivo a certificação do Celpe-Bras.					
Usa o Celpe-Bras como modelo para criar itens para avaliar seus alunos.					
Avalia seus alunos com provas anteriores do exame Celpe-Bras.					

Fonte: elaboração própria

Bakê, que se avaliou como tendo um bom conhecimento geral sobre o exame (Quadro 9), concorda totalmente que o exame influencia sua maneira de ensinar, de modo geral. Também declarou, com total ênfase, influência do exame na escolha das temáticas trabalhadas em aula. Ela concorda que o exame é considerado no momento de escolher o livro didático e também impacta a escolha de atividades realizadas em aula. Concorda, ainda, que leva em consideração o Celpe-Bras para a avaliação de seus e suas aprendentes, tanto criando itens como utilizando alguns de edições anteriores. Foi possível verificar isso durante a observação de aulas, aspecto que discuto mais na seção sobre as aulas observadas. É interessante perceber que ela declara levar o exame em consideração em suas práticas apesar de discordar que seus e suas aprendentes tenham a certificação como principal objetivo.

Quanto à frequência com que realiza ou testemunha certas ações em sua prática docente, vejamos as respostas de Bakê no próximo quadro.

Quadro 10 - Frequência de ações relacionadas ao Celpe-Bras na prática docente: Bakê

	Grau de frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Menciona o Celpe-Bras em aula					
Discute aspectos específicos do exame em aula					
Usa itens de edições anteriores do exame para aula					
Aprendentes o/a procuram fora da aula para tirar dúvidas					

Fonte: elaboração própria

Bakê declara mencionar frequentemente o exame durante suas aulas. No entanto, não foi possível verificar isso durante a observação, possivelmente devido ao número de aulas suas observadas. Foram nove aulas observadas, com menções ao exame em três delas, mas com um tratamento mais detalhado em uma das aulas. Discuto mais isso na seção das aulas observadas. No que se relaciona à discussão de aspectos específicos do exame em aula, é esperado que a frequência seja menor que a simples menção, o que se verifica na autodeclaração da docente participante e, também, nas aulas observadas. Também declara Bakê que utiliza com frequência itens de avaliação de edições passadas do Celpe-Bras. Não foi possível realizar essa medida, pela quantidade de aulas observadas, no entanto, pode-se verificar, em algumas ocasiões, o uso efetivo de Elementos Provocadores para discussão em aula. Quanto à pergunta que diz respeito à frequência com que ela é procurada por aprendentes para tirar dúvidas sobre o exame, declara que isso ocorre raramente, o que condiz com a discordância perante a afirmação de que o exame seria o principal objetivo de seus e suas aprendentes.

### 5.1.2. Afi (EXT1)

A docente com o nome fictício de Afi tem mais de 50 anos, é brasileira, graduada em Letras (Português e Inglês), possui larga experiência no ensino de línguas, sendo mais de 10 anos de prática. Quanto à experiência com o exame, declara ter participado de mais de 13 aplicações da parte oral, mas nunca ter participado da avaliação de textos da parte escrita. No entanto, declara ter integrado alguma vez uma equipe de elaboração de itens de avaliação para o exame. Vejamos, no quadro a seguir, como ela avalia seu próprio nível de conhecimento sobre diversos aspectos do exame.

Quadro 11 - Nível de conhecimento autodeclarado sobre o Celpe-Bras: Afi

Aspectos do exame		Nível de conhecimento				
		Nenhum	Pouco	Razoável	Bom	Ótimo
Geral						
Documentos (doc.-base, manuais, etc.)						
Parte Escrita	Habilidades avaliadas					
	Insumos utilizados					
	Textos solicitados a participantes					
	Procedimentos de atribuição de notas					
Parte Oral	Habilidades avaliadas					
	Insumos utilizados					
	Dinâmicas de interação					
	Procedimentos de atribuição de notas					

Fonte: elaboração própria

Afi declara ter bom conhecimento, no geral, sobre o exame, idem quanto aos documentos de referência. No que se relaciona aos diversos aspectos da parte escrita, declara ter conhecimento razoável. Já no que diz respeito aos aspectos da parte oral, declara deter um ótimo conhecimento. Essa diferença pode se explicar pela sua longa experiência sendo avaliadora da parte oral e não participação a eventos de avaliação da parte escrita.

Quanto a possíveis influências do exame sobre sua prática, vejamos, no quadro seguinte, os níveis de concordância de Afi. Sobre sua forma de ensinar, a escolha de temáticas trabalhadas, a escolha do livro didático, as atividades realizadas em aula, o uso do exame como modelo para a criação de itens de avaliação da aprendizagem e o uso de itens de edições anteriores na avaliação de aprendentes, Afi se mostra neutra. Sobre a afirmação de que o exame seria o maior objetivo de suas e seus aprendentes, manifesta discordância.

Quadro 12 - Percepções de influências do Celpe-Bras nas práticas docentes: Afi

Possíveis influências do exame em diversos aspectos da prática docente	Grau de concordância				
	Discorda totalmente	Discorda	Não concorda nem discorda	Concorda	Concorda totalmente
O Celpe-Bras influencia sua maneira de ensinar.					
O Celpe-Bras influencia a escolha de temáticas trabalhadas em aula.					
O Celpe-Bras influencia a escolha de livros didáticos no curso/instituição.					
O Celpe-Bras influencia as atividades realizadas em aula.					
Em geral, seus alunos têm como maior objetivo a certificação do Celpe-Bras.					
Usa o Celpe-Bras como modelo para criar itens para avaliar seus alunos.					
Avalia seus alunos com provas anteriores do exame Celpe-Bras.					

Fonte: elaboração própria

No que se relaciona à frequência com que realiza ou testemunha certas ações, em sua prática, vejamos as respostas da participante Afi.

Quadro 13 - Frequência de ações relacionadas ao Celpe-Bras na prática docente: Afi

	Frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Menciona o Celpe-Bras em aula					
Discute aspectos específicos do exame em aula					
Usa itens de edições anteriores do exame para aula					
Aprendentes o/a procuram fora da aula para tirar dúvidas					

Fonte: elaboração própria

Afi declara mencionar às vezes o exame durante suas aulas, discutir com igual frequência aspectos específicos. Mesmo tendo declarado que o exame não lhe parece o maior objetivo de suas e seus aprendentes, revela que a procuram uma vez ou outra para tirar dúvidas. Isso me parece esperado, uma vez que a instituição é aplicadora do exame. Ela reforça nunca usar itens do exame para dar aulas, o que foi possível verificar durante suas aulas observadas.

### 5.1.3. Mawuna (BRA2)

O docente com nome fictício de Mawuna tem entre 23 e 29 anos, é brasileiro, possui Licenciatura em Língua Portuguesa e tinha entre 1 e 2 anos de experiência docente no ensino do PLE. Ele não possuía experiência como examinador no Celpe-Bras. Vale ressaltar que ele trabalhava numa instituição onde o exame não é aplicado, nem na cidade que sedia essa

instituição. Sobre os conhecimentos a respeito de diversos aspectos do exame Celpe-Bras, vejamos sua autoavaliação no quadro seguinte.

Quadro 14 - Nível de conhecimento autodeclarado sobre o Celpe-Bras: Mawuna

Aspectos do exame		Nível de conhecimento autodeclarado				
		Nenhum	Pouco	Razoável	Bom	Ótimo
Geral						
Documentos (doc.-base, manuais, etc.)						
Parte Escrita	Habilidades avaliadas					
	Insumos utilizados					
	Textos solicitados a participantes					
	Procedimentos de atribuição de notas					
Parte Oral	Habilidades avaliadas					
	Insumos utilizados					
	Dinâmicas de interação					
	Procedimentos de atribuição de notas					

Fonte: elaboração própria

No geral, Mawuna declara ter bom nível de conhecimento a respeito dos diversos aspectos do exame levantados no questionário. No caso dos documentos que embasam o exame, em especial, o Documento-Base (BRASIL, 2020), declara ter conhecimentos razoáveis, possivelmente pelo fato de o documento ter sido lançado menos de um ano antes do preenchimento do questionário.

Quanto a possíveis influências do exame sobre suas práticas docentes, o quadro a seguir resume as respostas de Mawuna.

Quadro 15 - Percepções de influências do Celpe-Bras nas práticas docentes: Mawuna

Possíveis influências do exame em diversos aspectos da prática docente	Grau de concordância				
	Discorda totalmente	Discorda	Não concorda nem discorda	Concorda	Concorda totalmente
O Celpe-Bras influencia sua maneira de ensinar.					
O Celpe-Bras influencia a escolha de temáticas trabalhadas em aula.					
O Celpe-Bras influencia a escolha de livros didáticos no curso/instituição.					
O Celpe-Bras influencia as atividades realizadas em aula.					
Em geral, seus alunos têm como maior objetivo a certificação do Celpe-Bras.					
Usa o Celpe-Bras como modelo para criar itens para avaliar seus alunos.					
Avalia seus alunos com provas anteriores do exame Celpe-Bras.					

Fonte: elaboração própria

Ele assume, concordando totalmente, que o exame influencia sua maneira de ensinar, no geral. Declara, apesar de ser com menos intensidade, que é influenciado na escolha de temáticas trabalhadas e dos livros didáticos (no curso ou na instituição) e nas atividades realizadas em aula. Sobre o exame ser o principal objetivo de seus alunos e suas alunas, concorda que o é. Mawuna ainda manifestou grau máximo de concordância ao declarar que usa o exame Celpe-Bras como modelo para criar itens de avaliação e também realiza a avaliação das aprendizagens.

No que se relaciona à frequência com que realiza certas ações em sua prática docente, vejamos, no Quadro 17, como Mawuna se posiciona.

Quadro 16 - Frequência de ações relacionadas ao Celpe-Bras na prática docente: Mawuna

	Grau de frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Menciona o Celpe-Bras em aula					
Discute aspectos específicos do exame em aula					
Usa itens de edições anteriores do exame para aula					
Aprendentes o/a procuram fora da aula para tirar dúvidas					

Fonte: elaboração própria

O participante declara que, com frequência, menciona o exame, discute aspectos específicos dele e usa itens de edições anteriores em suas aulas. Declara, ainda, que, por vezes, aprendentes o procuram para tirar dúvidas a respeito do Celpe-Bras.

#### 5.1.4. Djimon (EXT2)

Como dito anteriormente, o participante Djimon, que tem entre 30 e 39 anos, é brasileiro e trabalhava numa instituição fora do Brasil (EXT2), onde não se aplicava o exame na época desta pesquisa. Possuía experiência de entre seis e nove anos no ensino do PLE. Também possuía entre quatro e oito edições de experiência como examinador da parte oral, mas nunca o foi na parte escrita. No que diz respeito a conhecimentos sobre o exame, vejamos, no Quadro 18, a seguir, como o participante se avalia.

No geral, Djimon declara que tem bom conhecimento do exame. Quanto aos documentos de referência, diz conhecê-los razoavelmente. Ele declara ter poucos conhecimentos sobre as habilidades avaliadas na parte escrita, bons conhecimentos sobre os insumos e os textos solicitados a participantes dessa parte do exame e razoável entendimento sobre os procedimentos de atribuição de notas. Já no que se refere à parte oral, declara ter ótimos

conhecimentos a respeito das habilidades avaliadas, dos EPs, e das dinâmicas de interação. Declara, ainda, ter bons conhecimentos a respeito dos procedimentos de atribuição de notas.

Quadro 17 - Nível de conhecimento autodeclarado sobre o Celpe-Bras: Djimon

Aspectos do exame		Nível de conhecimento autodeclarado				
		Nenhum	Pouco	Razoável	Bom	Ótimo
Geral						
Documentos (doc.-base, manuais, etc.)						
Parte Escrita	Habilidades avaliadas					
	Insumos utilizados					
	Textos solicitados a participantes					
	Procedimentos de atribuição de notas					
Parte Oral	Habilidades avaliadas					
	Insumos utilizados					
	Dinâmicas de interação					
	Procedimentos de atribuição de notas					

Fonte: elaboração própria

Quanto a possíveis influências do exame sobre diversos aspectos de sua prática docente, o quadro seguinte resume o posicionamento de Djimon.

Quadro 18 - Percepções de influências do Celpe-Bras nas práticas docentes: Djimon

Possíveis influências do exame em diversos aspectos da prática docente	Grau de concordância				
	Discorda totalmente	Discorda	Não concorda nem discorda	Concorda	Concorda totalmente
O Celpe-Bras influencia sua maneira de ensinar.					
O Celpe-Bras influencia a escolha de temáticas trabalhadas em aula.					
O Celpe-Bras influencia a escolha de livros didáticos no curso/instituição.					
O Celpe-Bras influencia as atividades realizadas em aula.					
Em geral, seus alunos têm como maior objetivo a certificação do Celpe-Bras.					
Usa o Celpe-Bras como modelo para criar itens para avaliar seus alunos.					
Avalia seus alunos com provas anteriores do exame Celpe-Bras.					

Fonte: elaboração própria

No geral, Djimon concorda totalmente que o exame influencia sua maneira de ensinar. Mostra-se neutro em relação a possível influência do Celpe-Bras na escolha das temáticas trabalhadas em aula. Quanto à escolha de livros didáticos na instituição em que trabalhava,

discorda que o exame tenha alguma influência, mas concorda que ele próprio leva em consideração o exame na hora de propor atividades em aula. Ele discorda que a certificação seja o principal objetivo de suas alunas e seus alunos. No que se relaciona à avaliação de seus alunos e suas alunas, concorda que usa itens de edições anteriores para avaliar a aprendizagem de seus alunos e de suas alunas e ainda concorda totalmente que se baseia no Celpe-Bras como modelo para criar itens de avaliação em seu trabalho.

No que se relaciona à frequência com que realiza certas ações em seu cotidiano de trabalho, seguem os posicionamentos de Djimon resumidos no quadro seguinte.

Quadro 19 - Frequência de ações relacionadas ao Celpe-Bras na prática docente: Djimon

	Grau de frequência				
	Nunca	Raramente	Às vezes	Frequentemente	Sempre
Menciona o Celpe-Bras em aula					
Discute aspectos específicos do exame em aula					
Usa itens de edições anteriores do exame para aula					
Aprendentes o/a procuram fora da aula para tirar dúvidas					

Fonte: elaboração própria

Declara mencionar com frequência o exame em suas aulas, mas que discute raramente aspectos específicos dele. Diz usar com frequência itens de edições anteriores em suas aulas e que nunca seus alunos e suas alunas o procuram para tirar dúvidas a respeito do exame.

## 5.2. Panorama do conjunto das respostas ao questionário

Considerando o conjunto das respostas, é possível observar que ambas as professoras e ambos os professores declaram ter um bom conhecimento do exame. No que se relaciona ao Documento-base e aos manuais, todo(a)s, à exceção de Afí (EXT1), afirmam ter um conhecimento razoável. Sobre o Documento-base, como já mencionado, essa menor segurança pode se dever ao fato de ter sido publicado havia relativamente pouco tempo. Apesar de os manuais existirem desde a criação do exame, é possível que considerem o Documento-base (2020) como mais relevante por ser mais recente e mais detalhado tanto teoricamente quanto em termos da explicitação dos procedimentos avaliativos.

Quanto à parte escrita, nenhum(a) dos/das docentes participantes aplicou essa etapa do exame como avaliador(a), no entanto, todo(a)s, à exceção de Djimon (EXT2) – o qual declarou que pouco –, afirmam ter um conhecimento bom ou ótimo das habilidades avaliadas nessa parte. No que se relaciona aos insumos propostos na parte escrita e aos textos solicitados dos/das

participantes, quase todo(a)s, à exceção de Afi, declaram ter um bom conhecimento. Em relação aos procedimentos de atribuição de notas, Bakê (BRA1) e Mawuna (BRA2) afirmam ter um bom conhecimento, enquanto que Afi (EXT1) e Djimon (EXT2) declaram conhecê-los razoavelmente.

Na parte oral do Celpe-Bras, toda(o)s – inclusive Mawuna (EXT2), que não havia atuado ainda como avaliador em nenhuma edição do exame – declaram conhecer bem ou otimamente os aspectos dessa etapa. Com efeito, trata-se da etapa que parece demandar mais mão de obra nos postos aplicadores onde há mais participantes inscrito(a)s. Além disso, a meu ver, os e as participantes deste estudo demonstram tanto conhecimento dessa parte pelo fato de esta envolver, além da própria aplicação, a atribuição de notas, que é feita no ato da avaliação oral. Já a avaliação da parte escrita é mais restrita a um grupo menor de avaliadora(e)s.

Relacionando o tempo de experiência que as/os participantes têm no ensino do PLE com seu nível declarado de conhecimento do exame, pode-se perceber que não parece haver relação entre essas duas variáveis. Este resultado destoa do de Souza (2018), que observou uma relação entre ambas as variáveis, no caso do EPLIS (Exame de Proficiência em Inglês Aeronáutico do Sistema de Controle de Tráfego Aéreo Brasileiro) em relação a docentes de inglês aeronáutico. Isso pode sugerir que, diferentemente do caso de outros exames, o Celpe-Bras está mais bem difundido entre as/os profissionais da área do PLE, o que coloca o exame em uma boa posição para causar uma influência positiva. Mas esse não seria o único fator. O exame dispõe de sites como o do INEP e o da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, que disponibilizam farto material sobre o exame, entre manuais e itens de avaliação de edições passadas.

Além disso, na língua inglesa, existe um grande número de exames de certificação da proficiência, sendo alguns dos mais conhecidos o TOEFL, o TOEIC, o IELTS e os exames de Cambridge, além de exames mais específicos como o EPLIS, o que cria uma espécie de disputa de espaço entre eles. Já na língua portuguesa, somente existem, até o momento, apenas três exames de certificação reconhecidos: os exames do CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira), de Portugal, o CILP (Certificado Internacional de Língua Portuguesa), da Universidade de Caxias do Sul, Brasil, que seguem o Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas, e o Celpe-Bras. O primeiro e o último são certamente mais conhecidos entre os/as profissionais do PLE e o CILP somente é aplicado na própria Universidade desenvolvedora e em alguns países da América Latina.

Esse conhecimento do exame, a meu ver, é um indício de interesse por parte dos e das profissionais da área, que, certamente, procuram saber a respeito do exame, o que pode indicar

uma atitude positiva. Alderson e Hamp-Lyons, 1996, observaram atitude negativa de docentes em relação ao TOEFL, que eles viam não autêntico.

No que se trata de suas percepções a respeito da influência do exame em suas práticas, os/as docentes participantes, exceto Afi (EXT1), se posicionaram concordando totalmente que são influenciados pelo Celpe-Bras. Salvo a professora participante da instituição EXT1, que se mostrou neutra, chama a atenção a ênfase que colocam nessa influência percebida. Aqui, é preciso sublinhar que até Mawuna, que trabalha numa instituição onde não existe, nem na mesma cidade, posto aplicador, e que nunca aplicou o exame. Trato mais a esse respeito no capítulo da análise das práticas didáticas observadas. Isso, em si, já indica uma forte influência do exame nas percepções da maioria das/dos participantes. Porém, indica também uma posição diferente por parte de quem é mais experiente no ensino do PLE e na avaliação. Essa observação condiz com a de Souza (2018, p. 158), que também observou menor índice de concordância quanto à percepção de seus e suas participantes em relação ao efeito do exame investigado. Isso reforça uma hipótese minha, que não pus à prova nesta pesquisa, por causa do número de participantes, de que os/as docentes mais experientes tendem a ensinar pautados mais em suas convicções teórico-metodológicas do ensino e da aprendizagem do que nos pressupostos de determinado exame, estando essas convicções adequadas às tendências contemporâneas ou não.

Em relação à escolha dos temas trabalhados em aula, vemos posições diferentes. Enquanto Afi e Djimon, os mais experientes, se mostram neutros a esse respeito, Mawuna concorda, e Bakê, totalmente. Isso indica que há um efeito retroativo do exame na escolha de temáticas trabalhadas por docentes, porém, que isso pode ser mais forte nos/nas menos experientes, que podem encontrar no exame diretivas. Os temas trabalhados no exame estão elencados no Documento-base (Brasil, 2020, p. 59-60). Falando na questão da escolha dos livros didáticos na instituição, todo(a)s, com exceção de Afi, que novamente manteve neutralidade, concordam que o exame influencia esse processo. Aqui, também, podemos perceber indícios de efeito retroativo. Além disso, durante as aulas que observei, não houve uso expressivo de livros didáticos. Somente a professora Afi fez uso de parte de um livro para trabalhar pronomes com uma de suas turmas. No mais, fizeram emprego de materiais didáticos de produção própria ou da instituição ou do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira. Isso é um indício de que os livros didáticos, em seu sentido clássico, produtos do mercado editorial, estão sendo pouco utilizados, o que pode orientar pesquisas direcionadas ao efeito retroativo na produção de materiais didáticos.

Considerando o conjunto das atividades realizadas em aula, o cenário é o mesmo do item anterior. Aqui, também, a percepção de influência do exame é marcante entre as/os

participantes, exceto em Afi. Na questão de o Celpe-Bras ser o principal objetivo de suas/seus aprendentes, toda(o)s, salvo Mawuna, discordam. Nesse caso, Mawuna (BRA2), cujo(a)s aluno(a)s, em sua maioria, faziam desde o exterior, concorda. Voltando à literatura, um dos fatores importantes para o efeito retroativo é o exame ser relevante para as/os aprendentes (Alderson; Wall, 1993; Shohamy *et al.*, 1996). Nos contextos pesquisados, inclusive naquele em que havia postos aplicadores, as/os docentes não observaram que o exame fosse a principal finalidade de seus alunos e suas alunas. Quanto à criação de itens de avaliação em aula, toda(o)s, exceto Afi, concordam ou concordam muito que usam o exame como modelo. A tendência é semelhante para o uso de itens de edições anteriores para avaliação da aprendizagem em aula. Este é um forte indício de efeito retroativo em suas percepções a respeito das próprias práticas avaliativas. Este cenário é quase igual ao do efeito do exame e sua forma de ensinar.

Quando consideramos os aspectos específicos de influência do exame em suas práticas, o fato de haver diferentes graus de concordância das/dos participantes reforça o que já se sabe na literatura, ou seja, que exames têm efeitos nos e nas docentes em graus diferentes (Alderson; Wall, 1997; Souza, 2018, etc.).

No último aspecto aferido por meio do questionário, que é a frequência com que realizam determinadas ações relacionadas ao exame em aula, todo(a)s, mais uma vez, exceto Afi, declaram que mencionam com frequência o exame. No caso de Afi, esta declara mencionar às vezes o Celpe-Bras. A menção ao exame pode ser um dos indícios de efeito retroativo nas aulas, mesmo que num nível mais superficial. Quanto à discussão de aspectos específicos do exame em aula, Djimon declara que o faz raramente, Bakê e Afi que às vezes, e Mawuna que frequentemente. Neste ponto da discussão de aspectos do exame em aula, temos um cenário diversificado. A discussão de detalhes específicos do exame parece-me um nível de efeito retroativo menos superficial, uma vez que esse tipo de discussão pode levar a abordar aspectos de leitura, de escrita, interação, etc. Relativamente ao uso de itens de edições anteriores do exame durante aulas, toda(o)s assumem que o fazem frequentemente, salvo Afi, que marcou “nunca”. Neste aspecto, noto, via suas percepções, um forte efeito retroativo. Trata-se de uma influência no uso de materiais, fenômeno que se observou em inúmeros contextos pesquisados, na literatura. Sobre se suas/seus aluno(a)s os/as procuram para lhes tirarem dúvidas sobre o exame, Djimon marcou “nunca”, Bakê, “raramente”, e Afi e Mawuna, “às vezes”. Essas respostas corroboram aquelas em que os/as participantes responderam sobre se o exame seria o principal objetivo de seus alunos e suas alunas, dando mostra do fraco interesse do conjunto de suas turmas no exame. Isso significa que não há pressão das alunas e dos alunos para foco

específico em aspectos avaliados no exame, o que pode reduzir a intensidade do efeito retroativo em suas práticas.

Como dito anteriormente, no capítulo dos procedimentos metodológicos, o número de participantes não me permite fazer uma análise estatística da correlação entre a presença ou ausência de posto aplicador e o nível de percepção da influência do exame nas práticas dos/das docentes participantes nem entre o nível de conhecimento do exame declarado e a frequência com que realizam determinadas ações relacionadas ao exame. Porém, é possível perceber, dentro da limitação dos dados disponíveis, que não parece haver relação entre a presença de posto aplicador do exame e o conhecimento autodeclarado; há docentes (Mawuna e Djimon), em instituições onde não existe posto aplicador, que declararam conhecer bem o exame, sendo que um deles, Djimon, já foi avaliador em várias edições, em outra instituição. Quanto à relação entre o nível de conhecimento declarado e a percepção de influência em suas práticas, o cenário não parece mostrar uma tendência específica, o que pode significar que o conhecimento do exame pode não ser o único ou principal fator ligado à percepção do efeito retroativo.

No que diz respeito à relação entre o nível de conhecimento do exame e a frequência com que o levam à sala de aula, também não constato uma tendência, idem para a relação entre a presença ou ausência de posto aplicador e a frequência das ações relacionadas ao exame em sala. Podemos notar, por exemplo, que Mawuna, que trabalha em instituição onde não se aplica o exame e que nunca havia sido avaliador, declarou discutir, frequentemente, aspectos do exame em sala. Outro elo que poderia ser estabelecida, em se tendo número estatisticamente significativo de participantes, seria a relação entre o tempo de atuação como docente de PLE e o nível de influência percebido.

Após haver-me debruçado, neste capítulo, sobre as percepções das e dos participantes a respeito do conhecimento que têm sobre o exame, a influência deste em sua prática e a frequência com que presentificam o exame em suas aulas, trato, no próximo capítulo, das práticas observadas nas aulas e discuto os resultados à vista da fundamentação teórica apresentada e do discutido neste capítulo.

## **6. O EXAME CELPE-BRAS E PRÁTICAS DOCENTES**

Neste capítulo, exploro as aulas observadas, gravadas e descritas, a partir do COLT (*Communicative Orientation of Language Teaching*). Em primeiro lugar, é preciso reconhecer a complexidade que é uma sala de aula, em especial, a aula em ambiente virtual. Como afirma Cheng (2005, p. 220), que também usou o COLT, além de métodos mistos de análise de dados, “a complexidade do contexto real de ensino foi além das capacidades da maioria de nossos instrumentos de pesquisa.”<sup>42</sup>. As várias atividades e seus respectivos episódios são perpassados por muitos elementos, mas considerando o instrumento escolhido para a análise neste estudo, focalizei os aspectos salientes.

Como posto no capítulo da metodologia, os acontecimentos observados nas aulas estão segmentados em atividades e seus respectivos episódios. Apresento a análise das aulas observadas por nível de ensino/aprendizagem ou turma e por docente participante. Em cada turma, apresento uma síntese dos eventos ocorridos na primeira aula observada e, em seguida, trago a recapitulação de cada um dos aspectos focalizados observados naquela turma, dentro de tabelas. A ordem de apresentação das e dos docentes participantes é considerando primeiro a presença de posto aplicador. Nos quadros destinados à apresentação cronológica dos acontecimentos nas aulas, destaco, alternativamente, em tonalidades de cor clara e escura, as células correspondentes às atividades, para demarcar essas mudanças de foco observadas durante as aulas.

### **6.1. Práticas docentes de Bakê (BRA1)**

A seguir, apresento a análise das aulas de Bakê, começando pela turma de português avançado para chegar na de português intermediário.

#### **6.1.1. Turma do português Avançado de Bakê**

No Quadro 21, sintetizo a primeira aula do nível Avançado de Bakê. Como anunciado no capítulo da metodologia, algumas abreviaturas são utilizadas nos quadros; trata-se de: CA (Compreensão Auditiva), CI (Compreensão Imagética), CL (Compreensão Leitora), LeVA (Leitura em voz alta), PE (Produção Escrita) e PO (Produção Oral).

---

<sup>42</sup> “The complexity of the actual teaching surpassed the capabilities of most of our research instruments.”

Quadro 20 - Síntese da 1ª aula do Nível Avançado de Bakê<sup>43</sup>

<b>Tempo</b> (em min.)	<b>Atividades realizadas e os respectivos episódios</b>	<b>Organização das interações</b>	<b>Conteúdo</b> (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	<b>Habilidades envolvidas</b> (por parte dos aprendentes)	<b>Materiais utilizados</b> (natureza // grau de autenticidade)
3	Apresentação do modo subj.: generalidades (com explicações sobre formas utilizadas na oralidade)	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
8	Apresentação do modo subj.: o pretérito (com explicações sobre formas utilizadas na oralidade)	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
5	Apresentação do futuro do pret. (com explicações sobre usos sociolinguísticos)	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
2	Apresentação do modo subj.: formas verbais irregulares	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA	Texto sem imagem // De natureza didática
4	Comentários sobre mapa de línguas indígenas no Brasil pré-colonização	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	SCE9, SCO6 Conversação/Discussão // Indígenas	CA, CI, PO	Imagem com texto (mapa) // Autêntico
3	Aprendentes pesquisam informações na internet sobre núm. de indígenas no Brasil pré-colonial e no atual e partilham as informações encontradas no “bate-papo”	Individual	SCE5 Busca de informação em outras fontes (internet) // Indígenas	CA, CL, PO	Páginas web // Autêntico
1	Partilha oral de informações encontradas	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Indígenas	CA, PO	Páginas web // Autêntico
3	Discussão das informações encontradas	Alu.-turma/prof	Conversação/Discussão // Indígenas	PO, CA	Páginas web // Autêntico
5	Profa. pede que aprendentes falem sobre a questão de povos originários em seus respectivos países	Alu.-turma/prof	Conversação/Discussão // Indígenas	PO, CA	Sem texto específico // N/A
15	Leitura em voz alta de texto sobre arquitetura indígena no Brasil + pausas entre partes para discussão de aspectos do texto	Alu.-turma/prof	Léxico; Pronúncia; Conversação/Discussão // Indígenas	PO, CA, LeVA, CL	Texto com imagem // Autêntico adaptado
10	Resolução de perguntas feitas sobre o texto no material + discussão	Alu.-turma/prof	SCE4, SCO6; Conversação/Discussão // Indígenas	CA, PO, CL	Texto com imagem // Autêntico adaptado
6	A questão dos indígenas atualmente nos países das/dos aprendentes	Alu.-turma/prof	SCO6 ; Conversação/Discussão // Indígenas	PO, CA	Texto com imagem // Autêntico adaptado
7	Avisos sobre aulas futuras	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Anúncios // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
6	Exercício de complementação de frases: aprendentes criavam uma continuação da ideia iniciada, com o presente e o imperfeito do subj.	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	PO, CA, LeVA, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
1	Avisos	Prof.-Turma	Anúncios // Sem tópico específico	CA	Sem texto específico // N/A
2	Comentários sobre “dia do índio”, e a prof. promete compartilhar o título de um livro de Ailton Krenak	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Indígenas	PO, CA	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b> <b>81</b>					

Fonte: elaboração própria

<sup>43</sup> Formato de quadro adaptado de Souza (2018).

Na tabela a seguir, estão sintetizados os padrões de interação observados na turma do Avançado de Bakê.

Tabela 1 - Síntese da organização das interações nas aulas de Bakê: Avançado

<b>Tipo de interação</b>	<b>Tempo (em min.)</b>	<b>Porcentagem do tempo total</b>
Prof.-Turma	154	33,05%
Alu.-turma/prof.	153	32,83%
Distribuição +/- igual	72	15,45%
Trabalho Individual	15	3,22%
Trabalho em grupo	72	15,45%
Total	466	100,00%

Fonte: elaboração própria

Considerando as cinco aulas de Bakê no nível Avançado, podemos observar que ela foi a principal locutora em um terço do tempo das aulas enquanto que as/as aluno(a)s falaram mais, em seu conjunto, durante outro terço do tempo. Os momentos em que Bakê falou mais correspondem àqueles em que se tratava de aspectos gramaticais. Já a turma falou mais que a professora quando havia um tema em discussão. Podemos observar também uma distribuição aproximadamente igual do tempo de fala em 15% do tempo e a mesma proporção para o trabalho em grupo, em que as/os aprendentes é que controlaram o tempo de fala. Quando o tempo de fala estava igualado entre as duas partes, tratava-se da conversação/discussão de algum assunto, em uma parte, e também de gramática, especialmente naquelas atividades da quinta aula, em que realizavam atividades comunicativas, mas direcionadas para a fixação de aspectos gramaticais. Não há, aqui, elementos que permitam atribuir, ao exame, as muitas oportunidades que as alunas e os alunos tiveram para interagir, tanto com a professora quanto entre ele(s), no entanto, podemos observar uma característica compatível com os pressupostos do exame.

No que se refere ao conteúdo trabalhado, a Tabela 2 traz a síntese das aulas dessa turma. É possível notar que quase metade do tempo das cinco aulas foi dedicado à gramática, sendo exercícios de diversos tipos, desde aqueles de substituição de formas verbais a atividades comunicativas com foco na forma. Nos aspectos não linguísticos, conversaram durante um total de 21 minutos, o que representa menos de 5% do tempo total. Os avisos dados pela professora e uma atividade de elaboração de perguntas ocuparam, cada uma, um tempo total similar. Em quatro minutos, a professora dava orientações a respeito de atividades a serem realizadas. Na parte conjunta dos aspectos linguísticos e não linguísticos no mesmo episódio, conversaram sobre ou discutiram aspectos lexicais de um texto que tratava da arquitetura indígena no Brasil, atividade durante a qual a professora deu algumas precisões sobre pronúncia.

Tabela 2 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Bakê: Avançado

Itens conteudísticos		Tempo (em min.)	Porcentagem do tempo total
<b>Aspectos linguísticos</b>	Gramática	214	46,42%
	Conversaão/Discussão	21	4,56%
<b>Aspectos não linguísticos</b>	Comandos	4	0,87%
	Avisos	23	4,99%
	Elaboração de perguntas	19	4,12%
<b>Aspectos linguísticos e não linguísticos</b>	Léxico + Pronúncia; Conversaão/Discussão	15	3,25%
	Conversaão/Discussão + SCE3, SCE4, SCE5, SCE7, SCE9, SPO5, SCO6	126	27,33%
<b>Sub-habilidades e aspectos (não) linguísticos</b>	Conversaão/Discussão + Léxico + SCE9	18	3,90%
	Gramática + SCE2, SPE1, SPE6	18	3,90%
	Busca de informações na internet + SCE5	3	0,65%
	Total	461	100,00%

Fonte: elaboração própria

Durante 35% do tempo das aulas, alguma sub-habilidade avaliada no exame estava em foco ou acompanhava aspectos linguísticos e/ou não linguísticos. Disso, utilizaram 126 minutos ou 27% do tempo total para conversar/discutir a respeito de diversos temas como culturas indígenas e cotas raciais. As sub-habilidades que atravessaram essas conversas são: SCE3 (identificar a ideia principal do texto), SCE4 (identificar detalhes e ideias secundárias), SCE5 (localizar informações explícitas no texto), SCE7 (selecionar informações do texto necessárias para o cumprimento do propósito da tarefa), SCE9 (interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente), SPO5 (utilizar recursos lexicais e gramaticais para discutir tópicos do cotidiano ou assuntos variados), SCO6 (compreender aspectos culturais abordados na interação).

Durante uma atividade, com duração de 18 minutos, em que a professora explicava a dinâmica da prova oral do exame e durante a qual discutiram um Elemento Provocador que tratava de consumo de tecnologia, também fizeram uso da sub-habilidade SCE9 (interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente), para interpretar uma imagem que mostrava um homem a fazer uso do *smartphone* como se fosse uma droga injetável. Houve, ainda, explicações lexicais nessa mesma atividade. Por tempo igual, trabalharam a gramática em conjunção com as sub-habilidades SCE2 (reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso), SPE1 (expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista) e SPE6 (utilizar recursos linguísticos e discursivos característicos de diferentes gêneros do discurso). Uma dessas atividades que envolveram sub-habilidades foi a apresentação de um cartão de votos que escreveram fora do horário da aula, em que utilizaram o presente do subjuntivo. Outra atividade, atravessada pela sub-habilidade SCE2, foi a explicação, pela professora, da estrutura de um artigo de opinião. A outra atividade, que

envolveu as sub-habilidades SPE1 e SPE6 foi a leitura, em voz alta, de um texto, em que se posicionaram a respeito do uso do celular em sala de aula e do “certo vs. errado” na língua portuguesa. Essas sub-habilidades convergem com os pressupostos teóricos do exame e foram trabalhadas por tempo considerável.

Quanto às temáticas que atravessaram as interações no conjunto das aulas, podemos ver, na Tabela 3, que havia uma variedade, e que mais de 60% do tempo das aulas dessa turma tinha algum tema envolvido, o que é desejável, desde a perspectiva do exame, uma vez que o fato de haver alguma temática pode, a meu ver, ajudar a tecer interações que fazem mais sentido. Os menos de 40% restantes do tempo total das aulas da turma do Avançado não tinham qualquer tema a atravessar as interações e correspondem essencialmente aos episódios em que tratavam de gramática.

Tabela 3 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Bakê: Avançado

	<b>Tempo em min.</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Com tópico</b> (Povos indígenas, Tecnologia/consumo, Esportes, Maioridade penal, Uso de celular em ambiente escolar, Cotas raciais, Festas, Linguística, Comportamentos)	282	61,17%
<b>Sem tópico específico</b>	179	38,83%
<b>Total</b>	461	100,00%

Fonte: elaboração própria

Vejamos, por meio da tabela a seguir, a síntese das habilidades utilizadas pela(o)s aluna(o)s.

Tabela 4 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Bakê: Avançado

<b>Habilidades</b>	<b>Tempo em minutos</b>	<b>Porcentagem do tempo de aula</b>
Comp. Leitora	10	2,17%
Comp. Auditiva	12	2,60%
Comp. auditiva + Comp. Leitora	8	1,74%
Comp. auditiva + Prod. Oral	167	36,23%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. Imagética	4	0,87%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. leitora	163	35,36%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. Leitora + Leit. em voz alta	74	16,05%
Comp. auditiva + Prod. oral + Leit. em voz alta	7	1,52%
Comp. auditiva + Prod. oral + Leit. em voz alta + Prod. escrita	6	1,30%
Comp. auditiva + Prod. escrita + Leit. em voz alta	10	2,17%
<b>Total</b>	461	100,00%

Fonte: elaboração própria

Mostra-nos a tabela que se destacam os usos das combinações das habilidades de compreensão auditiva e de produção oral, e de ambas com a compreensão leitora, respectivamente com 36 e 35%. Em terceiro lugar, vem a combinação das três precedentes com

a leitura em voz alta. As demais combinações observadas vêm com muito menos de uso do que as principais. No caso da produção escrita, os textos foram produzidos fora do horário da aula síncrona. Em termos de integração, noto que, nos vários momentos em que conversavam sobre algum aspecto temático, utilizaram a compreensão auditiva e a produção oral de forma genuinamente integrada. Essa foi a principal forma de utilização integrada das habilidades que notei nessa turma. Isso representa um indício que converge com as bases teóricas do exame, no sentido do uso integrado das habilidades.

Quanto aos recursos utilizados ao longo das aulas da turma do Avançado, a Tabela 5 a seguir apresenta-nos a síntese.

Tabela 5 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Bakê: Avançado

<b>Natureza dos recursos</b>	<b>Graus de autenticidade</b>	<b>Tempo de utilização</b>	<b>Porcentagem do tempo de aula</b>
<b>Textos com imagem</b>	Autêntico/Autêntico adaptado	29	6,29%
	Adaptado	31	6,72%
	Autêntico	72	15,62%
<b>Textos sem imagem</b>	Adaptado	57	12,36%
	De natureza didática	161	34,92%
<b>Páginas web</b>	Autêntico	7	1,52%
<b>Mapas</b>	Autêntico	4	0,87%
<b>Sem texto específico</b>	N/A	100	21,69%
<b>Total</b>		461	100,00%

Fonte: elaboração própria

Pode-se ver que, no decurso de cerca de 35% do tempo total das aulas, foram utilizados textos sem imagem, de natureza didática, que correspondem aos materiais de exercício gramatical. Além desses, houve a utilização de textos com imagem autênticos durante 15% do tempo das cinco aulas de Bakê nesta turma. Trata-se de um relatório ilustrado sobre a prática de diversos esportes no Brasil e do Elemento Provocador nº9 da edição de 2018/2, que trata do vício em tecnologias. O texto com imagem de natureza autêntica adaptada é aquele sobre a arquitetura indígena, adaptado do site do Conselho de Arquitetura e Urbanismo, utilizado na primeira aula. Também se destacam os textos sem imagem adaptados, utilizados durante cerca de 12% do tempo total das aulas. Eram textos adaptados de diversas fontes e utilizados para a atividade sobre os conectivos. Apesar de terem sido utilizados por pouco tempo, também houve mapas e páginas web. O total de tempo das aulas em que utilizaram recursos autênticos ou adaptados corresponde a cerca de 44%, o que consoa com a natureza dos textos utilizados no exame. Durante um tempo considerável das aulas, 100 minutos ou quase 22%, não havia nenhum texto utilizado como ponto de partida. A principal atividade realizada nesses momentos

é o debate e seu prelúdio, na quarta aula, em que interações genuínas foram promovidas em torno do tema das cotas raciais.

Quanto a menções ao exame Celpe-Bras, registrei ocorrências na segunda e na quinta aulas, em episódios que somam 55 minutos. Na segunda aula, ao longo de 18 minutos, a professora Bakê explicou como é a prova oral do Celpe-Bras e promoveu a discussão do EP n.º 9 de 2018/2. Na quinta aula, num dado momento, a docente participante dá avisos sobre como seria a prova oral, que seguiria o modelo do Celpe-Bras, fala sobre o exame e os procedimentos de atribuição de notas além de dar dicas para um bom desempenho. Em outro momento, que praticamente se sucede ao anterior, a professora promove uma atividade, em duplas, de elaboração de perguntas a partir de elementos provocadores de 2019/1. A atividade coloca os/as aprendentes na posição de elaboradora(e)s de itens, permitindo-lhes uma melhor compreensão da dinâmica da prova oral. Por fim, de volta da atividade em duplas, compartilharam suas experiências da feitura da atividade e apresentaram algumas perguntas que elaboraram. Nesses momentos das aulas de Bakê na turma do Avançado, o efeito retroativo do exame se faz mais patente. Cabe lembrar que ela havia concordado totalmente que, no geral, o exame influencia sua prática. É possível verificar isso no conjunto das aulas que ministrou nesta turma. Também havia informado que mencionava e levava itens de edições anteriores do exame com frequência e trabalhava às vezes aspectos específicos deste, o que se verificou através de suas aulas.

### **6.1.2. Turma do Nível Intermediário I de Bakê**

No quadro a seguir, apresento a primeira aula de Bakê no nível intermediário e, posteriormente, a síntese das aulas da turma.

Quadro 21 - Síntese da 1ª aula do Nível Intermediário de Bakê

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
10	Correção de exercício sobre pretérito perfeito: identificação de diferenças entre verbos irregulares, etc.	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	PO, LeVA, CA	Texto sem imagem // De natureza didática
34	Correção de exercício sobre pretérito perfeito: contar 2 histórias usando o pret. perf., sendo uma delas falsa.	Alu.-turma/prof	SPE6; Léxico, gramática, pronúncia // Viagens/Turismo, Infância, Trabalho	PO, CA, PE, LeVA	Sem texto específico // N/A
3	Explicação de diferença entre inveja e ciúme	Prof.-Turma	Léxico // Sentimentos e estados de espírito	CA, PO	Texto com imagem // Semi-autêntico
2	Leitura em voz alta de tirinha da turma da Mônica	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Leitura // Saúde	LeVA, CL, CA	Texto com imagem (tirinha) // Autêntico
8	Atividade de compreensão sobre a tirinha lida, com discussão da mensagem e de palavras usadas como “baita”	Prof.-Turma	SCE3, SCE4, SCE6; Conversação/Discussão, Léxico // Saúde	CA, PO, CL	Texto com imagem (tirinha) // Autêntico
3	Descoberta do que são HQs da Turma da Mônica e do autor	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Explicação // Literatura	CA, PO	Texto com imagem (tirinha) // Autêntico
15	Observam fotos para descrever o que aconteceu em cada uma delas, usando o pret. perf.	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	SCE9, SPO5; Léxico, Gramática // Saúde	PO, CA	Imagens (fotos) // Autêntico
10	A prof. dá avisos	Prof.-Turma	Anúncios // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b> <b>85</b>					

Fonte: elaboração própria

Ao todo, foram quatro aulas gravadas na turma de português Intermediário de Bakê. O primeiro quesito é a organização das interações, que está recapitulada na Tabela 6 abaixo.

Tabela 6 - Síntese da organização das interações nas aulas de Bakê: Intermediário

Tipo de interação	Tempo (em min.)	Porcentagem do tempo total
Prof.-Turma	61	17,63%
Alu.-turma/prof.	130	37,57%
Distribuição +/- igual	146	42,20%
Trabalho Individual	9	2,60%
<b>Total</b>	<b>346</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaboração própria

Destaca-se a distribuição aproximadamente igual do tempo de fala, que ocorreu ao longo de 146 minutos, ou seja, em 42% do tempo total das quatro aulas. Em segunda posição vem o tempo em que as/os aprendentes falaram mais que a professora, o que durou cerca de 37% do tempo das aulas. Esses momentos correspondem a episódios em que se tratava de conversação/discussão (especialmente na segunda e na terceira aulas), mas também de

gramática, que envolveu várias atividades comunicativas com foco na forma. A professora controlou o tempo de fala em somente 17% do tempo total. As atividades individuais, que não exigiam interação entre participantes, ocuparam menos de 3% do tempo total das aulas dessa turma. São momentos em que assistiam a vídeo e também faziam um exercício de gramática. No geral, é possível notar que, nesta turma também, as alunas e os alunos tiveram muitas oportunidades para participar e interagir, de várias formas. Esse tipo de cenário converge no sentido do que se defende na parte oral do exame, a saber, oportunidades para que o/a participante se expresse.

No que se relaciona ao conteúdo trabalhado nessas aulas, a Tabela 7 a seguir traz detalhes. Assim como na turma do Avançado, aqui também se destacam os aspectos linguístico-discursivos, que representam quase 41% do tempo total das aulas. Dos 346 minutos de aulas, 76 foram dedicados ao estudo gramatical, 40 para atividades em que gramática e léxico estavam em foco. Os 25 minutos restantes foram dedicados a atividades que envolveram combinações de gramática, léxico e pronúncia.

Quanto à parte dos aspectos não linguísticos, durante cerca de 45 minutos (13% do tempo das aulas) conversavam sobre esportes, na segunda aula, e a respeito de literatura, na terceira. A professora dava avisos por cerca de 21 minutos (cerca de 6% do tempo das aulas). Outros tipos de atividades ocorreram em menor tempo. Trata-se de episódios em que a professora explicava o que são as histórias em quadrinhos da Turma da Mônica (aula 1) e quem foi Monteiro Lobato (aula 4), dava comandos sobre atividades a serem realizadas, e as/os aprendentes liam (por dois minutos) uma tirinha da Turma da Mônica.

Quando aspectos linguísticos e não linguísticos estavam em foco, conversavam sobre e trabalhavam essencialmente o léxico do campo esportivo: instrumentos, ações, regras, etc. de algumas disciplinas esportivas. Essa atividade, realizada na aula 2, durou 36 minutos (10%) do total das aulas do Intermediário de Bakê e ocorreu após assistirem a vídeo com léxico da área durante dois minutos. Nesse mesmo quesito, também observei conversação/discussão e gramática durante uma atividade comunicativa em que os/as aprendentes deviam identificar diferenças de sentido entre algumas frases construídas com o pretérito perfeito e outras com o imperfeito.

Tabela 7 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Bakê: Intermediário

Itens conteudísticos		Tempo (em min.)	Porcentagem do tempo total
<b>Aspectos linguísticos</b>	Gramática	76	21,97%
	Léxico	3	0,87%
	Gramática + Léxico	40	11,56%
	Gramática + Léxico + Pronúncia	13	3,76%
	Léxico + Pronúncia	9	2,60%
<b>Aspectos não linguísticos</b>	Conversação/Discussão	45	13,01%
	Explicação	5	1,45%
	Comandos	9	2,60%
	Avisos	21	6,07%
	Leitura	2	0,58%
<b>Aspectos linguísticos e não linguísticos</b>	Conversação/Discussão + Léxico	36	10,40%
	Conversação/Discussão + Gramática	4	1,16%
	Visualização de vídeo + Léxico	2	0,58%
<b>Sub-habilidades e aspectos (não) linguísticos</b>	Conversação/Discussão + Léxico + SCE3, SCE4, SCE6	8	2,31%
	Léxico + Gramática + SCE9, SPE1, SPE6, SPO5	33	9,54%
	Conversação/Discussão + SCE4, SCE5	6	1,73%
	Gram. + Léxico + Pronúncia + SPE6	34	9,83%
<b>Total</b>		346	100,00%

Fonte: elaboração própria

Nos momentos em que sub-habilidades do exame Celpe-Bras atravessaram as atividades, ao mesmo tempo que aspectos linguísticos e não linguísticos, observei gramática, léxico e pronúncia em conjunção com a SPE6 (utilizar recursos linguísticos e discursivos característicos de diferentes gêneros do discurso), numa atividade com 34 minutos de duração, em que contavam duas histórias sobre si, utilizando o pretérito perfeito, sendo uma falsa e a outra verdadeira, tocando aos/às colegas tinham que adivinhar qual delas era falsa ou verdadeira. Em outros momentos, juntam-se gramática, léxico e algumas sub-habilidades. Em uma dessas atividades, que durou 15 minutos, observavam fotos para descrever o que aconteceu em cada uma delas, usando o pretérito perfeito, com a SCE9 (interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente) e a SPO5 (utilizar recursos lexicais e gramaticais para discutir tópicos do cotidiano ou assuntos variados) atravessando a atividade. Na outra atividade, aprendentes liam parágrafo que escreveram sobre sua última consulta médica, com uso da SPE1 (expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista), SPE6 (utilizar recursos linguísticos e discursivos característicos de diferentes gêneros do discurso).

Foi possível observar também uma atividade em que conversação/discussão, léxico juntaram-se à SCE3 (identificar a ideia principal do texto), à SCE4 (identificar detalhes e ideias secundárias) e à SCE6 (inferir palavras desconhecidas e implícitos no texto). Trata-se da atividade, com duração de oito minutos, em que discutiram tirinha da Turma da Mônica e

palavras nela usadas como “baita”. Por fim, numa atividade, que durou seis minutos, a Bakê indagava a turma sobre o texto de “Negrinha”, de Monteiro Lobato, especificamente sobre os personagens. Nessa atividade, houve conjunção de conversação com a SCE4 e a SCE5 (localizar informações explícitas no texto). Considerando o conjunto das atividades realizadas nesta turma, notei que as sub-habilidades, que são um dos traços mais visíveis da visão tida no exame, estiveram razoavelmente presentes ao longo dessas aulas, dando mostra, mais uma vez, de uma aproximação entre as práticas de Bakê e os pressupostos teóricos do exame.

Na Tabela 8 abaixo, pode-se ver que, em quase 60% do tempo das aulas do Intermediário, as interações giravam em torno de alguma temática. No resto do tempo, não havia nenhum tema específico. Isso corresponde aos momentos em que se tratava de explicações e exercícios gramaticais e também em que Bakê dava avisos. Essa proporção aproxima-se da da turma do Avançado, dando indício de uma certa consistência nas práticas de Bakê. Temas diversos foram trabalhados, temas esses que são tratados no exame também, o que indica uma possível influência positiva, uma vez que os temas tratados no Celpe-Bras são variados e atuais.

Tabela 8 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Bakê: Intermediário

	Tempo em min.	Porcentagem
<b>Com tópico</b> (Literatura, Saúde, Sentimentos e estados de espírito, Viagens/Turismo, Infância, Trabalho, Esportes)	204	58,96%
<b>Sem tópico específico</b>	142	41,04%
Total	346	100,00%

Fonte: elaboração própria

Quanto à questão das habilidades utilizadas pela(o)s aluna(o)s, podemos ver, por meio da tabela seguinte, que se destacam os momentos, correspondentes a metade do tempo das aulas, em que empregaram compreensão auditiva e produção oral. Em segundo lugar, com 22% do tempo total, destacam-se os momentos em que utilizaram as duas referidas habilidades junto com a leitura em voz alta. Logo vêm as atividades em que as três habilidades referidas são conjugadas com a produção escrita. Dessas atividades que envolveram escrita, algumas foram feitas fora do horário da aula, dentre elas, a escrita das duas histórias pessoais (sendo uma verdadeira e a outra falsa), a última consulta médica e a reescrita do final do conto de Monteiro Lobato que leram. As que foram feitas durante as aulas eram exercícios de gramática. As demais habilidades foram utilizadas em tempos muito menores, como mostra a tabela. Nesta turma, a integração das habilidades verificou-se, especialmente nos momentos de conversação sobre vários assuntos, como esportes e literatura, o que mostra uma condição ideal para o uso da

língua pela(o)s aprendentes, que possibilita o desenvolvimento da proficiência, construído do exame.

Tabela 9 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Bakê: Intermediário

Habilidades	Tempo em minutos	Porcentagem do tempo de aula
Prod. Escrita	7	2,02%
Comp. Auditiva	3	0,87%
Comp. auditiva + Comp. Leitora	2	0,58%
Comp. auditiva + Comp. leitora + Leit. em voz alta	2	0,58%
Comp. auditiva + Prod. Oral	179	51,73%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. leitora	17	4,91%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. Leitora + Leit. em voz alta	4	1,16%
Comp. auditiva + Prod. oral + Leit. em voz alta	77	22,25%
Comp. auditiva + Prod. oral + Leit. em voz alta + Prod. escrita	55	15,90%
Total	346	100,00%

Fonte: elaboração própria

No que se refere aos recursos fornecidos pela professora, podemos ver que, durante quase 100 minutos (28% do tempo total das aulas), foram utilizados textos sem imagem, de natureza didática. Esses momentos correspondem essencialmente aos de exercícios de gramática. Também se destacam os momentos em que não havia nenhum texto-base. Nesses momentos, foi possível observar que vários tipos de atividades genuinamente comunicativas foram desenvolvidas, sendo algumas delas a atividade de contação de duas histórias sendo uma falsa e a outra verdadeira, as atividades da aula 2 em que (i) contavam suas experiências com esportes, utilizando os pretéritos perfeito e imperfeito, e (ii) em que falavam sobre os esportes em seus países. Essas atividades comunicativas somam 60 minutos. Os momentos em que partiram de materiais autênticos e adaptados correspondem a cerca de 18% do tempo total das aulas. Neste aspecto, observo uma convergência muito menor com o Celpe-Bras. Isso, porém, não desmerece o conteúdo das genuínas interações ocorridas ao longo das aulas de Bakê nesta turma do Intermediário 1.

Tabela 10 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Bakê: Intermediário

Natureza dos recursos	Graus de autenticidade	Tempo de utilização	Porcentagem do tempo de aula
<b>Textos com imagem</b>	Autêntico	13	3,76%
	Semi-autêntico	12	3,47%
<b>Textos sem imagem</b>	Autêntico	24	6,94%
	Adaptado	10	2,89%
	De natureza didática	99	28,61%
<b>Imagens</b>	Autêntico	15	4,34%
<b>Páginas web</b>	Autêntico	1	0,29%
<b>Vídeo</b>	Autêntico	2	0,58%
	Semi-autêntico	2	0,58%
<b>Vídeo + texto com imagem</b>	Semi-autêntico	36	10,40%
<b>Sem texto específico</b>	N/A	132	38,15%
Total		346	100,00%

Fonte: elaboração própria

Com relação a menções ao exame nas aulas da turma do Intermediário, observei somente uma, durante a terceira aula. Enquanto a Bakê dava avisos, no espaço de um minuto, ela anuncia que na aula seguinte, haveria mais discussão a respeito da temática dos hábitos, com base em Elementos Provocadores (EPs) do Celpe-Bras. Infelizmente, não observei a aula subsequente, mas podemos notar que os EPs entram na prática docente de Bakê também na turma do Intermediário. Em suma, observei que, nesta turma, diferentemente da anterior, o exame esteve pouco presente, no que se relaciona ao uso de seus elementos constitutivos. Uma possível explicação pode ser o menor nível de proficiência da turma do Intermediário.

## 6.2. Práticas docentes de Afi (EXT1)

A seguir, apresento a análise das aulas de Afi, começando pela turma de português Intensivo Básico 2 para chegar na de português do Nível 5.

### 6.2.1. Turma do Intensivo Básico 2 de Afi

No Quadro 23, sintetizo a primeira aula do Intensivo Básico 2 de Afi.

Quadro 22 - Síntese da 1ª aula do Intensivo Básico 2 de Afi

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
4	A professora comenta atividade de caça-palavras sobre os alimentos que aprendentes fizeram fora do horário da aula	Prof.-Turma	Léxico // Alimentos	CA, PO	Texto sem imagem // Semi-aut.
6	A professora explica, após aluno dizer que teve dificuldade, as diferenças entre o presente contínuo, o imperfeito progressivo e o pretérito perfeito composto	Prof.-Turma	Gramática // Organização pessoal / Rotina	CA, PO	Texto sem imagem // Não aut.
7	Aprendentes leem frases que construíram dentro de um quadro de três colunas, sendo cada coluna correspondente a um dos tempos verbais	Prof.-Turma	Gramática // Organização pessoal / Rotina	CA, PO	Texto sem imagem // Não aut.
5	A professora pergunta à turma “o que têm feito em termos de estudos desde que começaram a estudar o português”	Prof.-Turma	Gramática // Organização pessoal / Rotina	CA, PO	Texto sem imagem // Não aut.
9	Abordam a temática das bibliotecas, por ocasião do Dia da Biblioteca, e a professora pergunta à turma	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Bibliotecas/Leitura	CA, PO	Sem texto espec. // N/A
6	A professora pergunta qual critério utilizam para escolher livros, e respondem	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Bibliotecas/Leitura	CA, PO	Sem texto espec. // N/A
4	A professora anuncia e lê o texto “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira	Prof.-Turma	Explicação // Literatura	CA, CL	Texto sem imagem // Aut.
8	A professora faz perguntas de compreensão sobre o texto lido	Prof.-Turma	SCE4, SCE5; Explicação, Conversação/Discussão, Léxico // Literatura	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Aut.
3	A professora lança uma discussão: o que pode ter levado o personagem do texto ao suicídio	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Aut.
9	Leem a crônica “Notícia de jornal”, de Fernando Sabino	Alu.-turma/prof	Leitura // Literatura	LeVA, CL, CA	Texto sem imagem // Aut.
14	Aprendentes apontam palavras ou expressões difíceis para a professora explicá-las, tanto em português quanto lançando mão do espanhol por vezes	Prof.-Turma	Léxico, Explicação, Leitura // Literatura	CA, PO	Texto sem imagem // Aut.
5	A professora promove a comparação de ambos os textos: aprendentes expressam as suas impressões a respeito dos textos	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	CA, PO	Texto sem imagem // Aut.
3	A professora pergunta se notícias de morte e miséria são comuns na cidade dos aprendentes	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Meios de comunicação	CA, PO	Texto sem imagem // Aut.
3	A professora explica uma tarefa a ser realizada fora do horário da aula, que consistiria em criar uma notícia, seguindo o modelo jornalístico	Prof.-Turma	Comandos // Meios de comunicação	CA, PO	Sem texto espec. // N/A
8	A professora aborda o pretérito perfeito, explicando seus usos	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA	Sem texto espec. // N/A
6	A professora faz perguntas a aprendentes para saber atividades que realizaram num passado recente	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // Não aut.
14	A professora apresenta, lendo e dando exemplos, alguns verbos (regulares e irregulares) conjugados no pret. perfeito, e aprendentes tiram dúvidas em alguns momentos	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // Não aut.
2	A professora apresenta uma canção (“Tá perdoado”), de Maria Rita, para que os	Prof.-Turma	Gramática, Comandos // Sem tópico específico	CA	Vídeo (musical) // Aut.

	aprendentes a escutassem e preenchessem as lacunas com verbos no pret. perfeito				
6	Os alunos escutam a canção e realizam a atividade	Individual	Gramática // Sem tópico específico	CA, PE	Vídeo (musical) // Aut.
11	Corrigem a atividade	Prof.-Turma	Léxico, Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Vídeo (musical) // Aut.
6	Começam a escutar novamente a canção para conferição dos espaços preenchidos, mas ocorre uma interrupção na chamada; logo, voltam e a professora repassa atividades para casa e encerra a aula: ler “o homem nu”, de F. Sabino, e fazer exercícios de gramática sobre o pret. perfeito	Prof.-Turma	Comandos // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto espec. // N/A
<b>Total:</b> <b>139</b>					

Fonte: elaboração própria

Ao considerar o conjunto das três aulas de Afi observadas na turma do Intensivo Básico 2, que somam 6h51, é possível ver que a professora falou mais que a turma em quase 70% do tempo total das aulas. Das quase 7h de aulas observadas, as/os aluna(o)s falaram mais em somente 30 minutos, o corresponde a 7% do tempo. Isso aconteceu apenas em momentos de leitura em voz alta da crônica “Notícia de jornal”, de Fernando Sabino (aula 1), de um diálogo aparentemente criado para fins de ensino (aula 2) e das breves apresentações sobre lendas indígenas (aula 3). Houve tempo aproximado de fala entre a professora e a turma em 17% do tempo total das aulas. Os momentos de trabalho individual ocuparam quase 7% das aulas do Intensivo Básico 2. Considerado esse panorama, não há espaço para efeito do Celpe-Bras, visto que, na parte oral do exame, defende-se que o/a participante tenha mais oportunidades para interagir.

Tabela 11 - Síntese da organização das interações nas aulas de Afi: Intensivo Básico 2

Tipo de interação	Tempo (em min.)	Porcentagem do tempo total
Prof.-Turma	281	68,37%
Alu.-turma/prof.	30	7,30%
Distribuição +/- igual	72	17,52%
Trabalho Individual	28	6,81%
Total	411	100,00%

Fonte: elaboração própria

Quanto aos conteúdos trabalhados nessas três aulas, destaca-se o tempo, correspondente a quase 40% do total, dedicado a explicações e exercícios gramaticais, como se pode ver na Tabela 12 abaixo.

Tabela 12 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Afi: Intensivo Básico 2

	<b>Itens conteudísticos</b>	<b>Tempo (em min.)</b>	<b>Porcentagem do tempo total</b>
<b>Aspectos linguísticos</b>	Gramática	162	39,42%
	Léxico	8	1,95%
	Gramática + Léxico	11	2,68%
	Gramática + Pronúncia	17	4,14%
<b>Aspectos não linguísticos</b>	Conversação/Discussão	47	11,44%
	Explicação	4	0,97%
	Comandos	13	3,16%
	Explicação + Conversação/discussão	12	2,92%
	Visualização de vídeo	22	5,35%
	Avisos	2	0,49%
	Leitura	11	2,68%
<b>Aspectos linguísticos e não linguísticos</b>	Apresentação	11	2,68%
	Apresentação + Pronúncia	8	1,95%
	Comandos + Gramática	7	1,70%
<b>Sub-habilidades e aspectos (não) linguísticos</b>	Léxico + Explicação, Leitura	14	3,41%
	Explicação, Conversação/discussão, Léxico + SCE4, SCE5	8	1,95%
	Conversação/Discussão + SCE4, SCE5	16	3,89%
	Gramática, Léxico, Pronúncia + SCE2	38	9,25%
<b>Total</b>		<b>411</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaboração própria

Se considerarmos o conjunto dos momentos em que somente aspectos linguísticos foram trabalhados, obtemos 48% do tempo das aulas. Juntando os momentos das aulas, em que se conjugaram aspectos linguísticos e não linguísticos, temos 7% do tempo total. A esses se adicionam os momentos em que se juntaram sub-habilidades do exame e aspectos linguísticos, que correspondem a 11% do tempo total. Ao todo, os momentos das aulas em que se focou exclusiva ou parcialmente em aspectos linguísticos somam 66% do tempo total das aulas no Intensivo Básico 2.

Nessas atividades de gramática, chama a atenção o fato de estruturas da oralidade, que são mais comuns na comunicação, até em alguns contextos formais, não serem mencionadas ou, ainda, serem desaconselhadas. A título de exemplo, quando da terceira aula, trabalhavam os pronomes pessoais sob suas diversas formas, e a professora tratou de ênclise, sem relativizar seu uso. Em outro episódio da mesma aula, a professora dava explicações sobre pronomes oblíquos “a(s), o(s)”, contraindicando usos coloquiais como “eu vi ele”. Tal visão de língua não se coaduna com a perspectiva defendida no exame, que é de uma língua cultural e socialmente situada. Se ela é assim definida, isso significa que ela não se centraliza na “precisão gramatical e lexical” (BRASIL, 2020, p. 32).

Quanto aos aspectos não linguísticos trabalhados, conversações/discussões foram o foco em 47 minutos (11%). Como observado no padrão das interações, na tabela anterior, a

professora falou mais que o conjunto das alunas e dos alunos. E isso não foi diferente num quesito em que, no caso das/dos demais docentes participantes, as/os aprendentes têm mais tempo de interação. Os momentos focados parcial ou totalmente em conversação/discussão em que houve tempo mais ou menos igualitário de fala somam 28 minutos (6,81%), enquanto que o tempo em que a professora Afi falou mais corresponde a 47 minutos (11,43%). Em nenhuma dessas atividades em que colocam foco parcial ou exclusivo em conversação/discussão, as/os aprendentes falaram mais que a professora, o que parece contrário às práticas pregadas no exame. Demais atividades de cunho não linguístico, como transmissão de comandos, explicação (quando Afi, na aula 1, anuncia e lê o texto “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira), apresentação, leitura e avisos, ocorreram em tempos mais curtos.

Os momentos das aulas do Intensivo Básico 2 em que sub-habilidades do Celpe-Bras perpassaram as atividades representam 15% das aulas dessa turma. Constatei a ocorrência das SCE2 (reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso), SCE4 (identificar detalhes e ideias secundárias) e SCE5 (localizar informações explícitas no texto). A atividade em que houve ocorrência da SCE2 é aquela da segunda aula dessa turma, em que aprendentes liam lides de notícias que haviam pesquisado e em que a professora indagava aspectos dos acontecimentos informados. As SCE4 e 5 correspondem a momentos em que a professora indagava aspectos de compreensão de textos lidos. Considerando isso, constato uma aproximação, ainda que pouca, entre as práticas de Afi e alguns aspectos do exame, no que se refere às sub-habilidades.

No que se relaciona aos temas que atravessaram as atividades e interações, podemos ver, por meio da Tabela 13, que havia algum em 53% do tempo das aulas do Intensivo Básico 2. Em pouco menos da metade do tempo total dessas aulas, não havia nenhum tema como pano de fundo. Os momentos em que nenhuma temática perpassava as atividades correspondem quase todos a episódios em que se tratava de aspectos linguísticos: exercícios e explicações. É possível notar, aqui, que os temas tratados coincidem com aqueles trazidos no exame, ainda que de forma limitada. Além disso, a proporção do tempo em que foram focalizadas estruturas da língua impactou no tempo em que discutiram temas que poderiam ter recebido mais atenção.

Tabela 13 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Afi: Intensivo Básico 2

	Tempo em min.	Porcentagem
<b>Com tópico</b> (Alimentação, Bibliotecas/Leitura, História política do Brasil, Literatura, Lendas e culturas indígenas, Meios de comunicação, Organização pessoal/Rotina, Notícias, Turismo)	220	53,53%
<b>Sem tópico específico</b>	191	46,47%
Total	411	100,00%

Fonte: elaboração própria

Sobre as habilidades utilizadas pelo(a)s aprendentes, pode-se notar, ao apreciar a Tabela 14 abaixo, que fizeram uso, em boa parte das aulas, da compreensão auditiva e da produção oral, ou seja, interações orais, principalmente prestando ouvidos à professora. A segunda combinação de habilidades que se destaca é o conjunto das duas já citadas com a leitura em voz alta. É possível ver tantas ocorrências de leitura em voz alta porque essa habilidade é muito solicitada, inclusive em momentos de foco linguístico, quando a professora lhes pede para ler os itens em voz alta. Os 22 minutos correspondem ao tempo em que assistiam vídeos.

Tabela 14 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Afi: Intensivo Básico 2

Habilidades	Tempo em minutos	Porcentagem do tempo de aula
Comp. auditiva	25	6,08%
Comp. auditiva + Comp. leitora	4	0,97%
Comp. auditiva + Prod. escrita	6	1,46%
Comp. auditiva + Leit. em voz alta	2	0,49%
Comp. auditiva + Comp. leitora + Leit. em voz alta	9	2,19%
Comp. auditiva + Prod. oral	216	52,55%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. leitora	39	9,49%
Comp. auditiva + Prod. oral + Leit. em voz alta	88	21,41%
Comp. auditiva + Comp. imagética	22	5,35%
<b>Total</b>	<b>411</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaboração própria

Em termos de integração das habilidades, apesar de termos aqui o uso de duas ou três habilidades na mesma atividade, notei poucas ocasiões de integração. O uso integrado das habilidades é palpável nos momentos em que aprendentes fizeram apresentações, uma vez que buscaram primeiro informações (utilizando compreensão leitora, imagética e auditiva) para, em seguida, organizá-las (produção escrita) para a apresentação (produção oral e leitura em voz alta). Para essa mesma atividade, temos também o fato que, depois de cada apresentação, havia comentários de colegas e interação a respeito daquilo que foi apresentado. Também é verdade que os momentos em que havia um texto literário lido e discutido, as habilidades foram empregadas de forma integrada, apesar de o tempo de fala das/dos aprendentes, em relação ao da professora Afi, ter sido menor. Mesmo quando compreensão auditiva e produção oral (como numa conversa) são utilizadas em mais da metade do tempo das aulas nessa turma, isso não ocorre, na maioria das vezes, da forma como a literatura sobre o assunto advoga, nem como parece ser defendido nos documentos do exame Celpe-Bras, em que o emprego dessas habilidades precisa ser imbricado. Nesse sentido, na questão do uso das habilidades pela(o)s aprendentes, não há convergência com a visão do exame.

Em matéria de recursos propostos pela professora Afi, podemos ver, por meio da Tabela 15 a seguir, que se destacam textos sem imagem, de natureza didática, que coincidem geralmente com exercícios de gramática.

Tabela 15 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Afi: Intensivo Básico 2

Natureza dos recursos	Graus de autenticidade	Tempo de utilização	Porcentagem do tempo de aula
<b>Textos com imagem</b>	Autêntico	13	3,16%
	De natureza didática	15	3,65%
<b>Textos sem imagem</b>	Autêntico	86	20,92%
	Semi-autêntico	15	3,65%
	De natureza didática	146	35,52%
<b>Texto com/sem imagem</b>	Autêntico	38	9,25%
<b>Imagens</b>	Autêntico	6	1,46%
<b>Vídeo</b>	Autêntico	49	11,92%
<b>Sem texto específico</b>	N/A	43	10,46%
Total		411	100,00%

Fonte: elaboração própria

Em segundo lugar, temos os momentos das aulas em que textos sem imagem autênticos foram utilizados. Na primeira aula, há dois textos: “Poema tirado de uma notícia de jornal”, de Manuel Bandeira, que a própria professora leu em voz alta e sobre o qual fez perguntas de compreensão e promoveu uma discussão de três minutos. O outro texto é a já referida crônica “Notícia de jornal”, de Fernando Sabino, que aprendentes leram em voz alta, e sobre o qual a professora realizou explicações às palavras e expressões apontadas por aprendentes como difíceis. Ela também fomentou a comparação de ambos os textos. Na segunda aula, o texto “O homem nu”, de F. Sabino, lido fora do horário da aula, é que foi discutido. Nessa mesma aula, a professora ainda pediu que a turma lesse o texto “Os turistas secretos”, tirado de um blog literário, para a aula seguinte. Depois desses tipos de recursos, vêm, com semelhante tempo, os momentos de atividades baseadas em vídeos e, depois, em nenhum texto. O uso de documentos autênticos representa cerca de 30% do tempo total das aulas do Intensivo Básico 2. Em outras palavras, houve emprego de quantidade razoável de textos autêntico, porém, as atividades realizadas em torno deles não promoveram às alunas e aos alunos mais oportunidades de interação genuína.

Com relação a menções ao exame, não constatei nenhuma, nem implícita nem explícita. Afi não usou nenhum item de avaliação do exame em suas aulas no Intensivo Básico 2, o que não destoaria de sua posição quando ela respondeu ao questionário, em relação à frequência com que realiza determinadas ações relativas ao exame, dentre as quais a menção ao Celpe-Bras e a discussão de aspectos do exame em aula (onde ela declarou “às vezes”) e o uso em aula de itens de edições passadas (onde ela declarou “nunca”). Em suma, nesta turma, as práticas de Afi, que

não reconhece influência do exame em sua forma de trabalhar, não convergem com a perspectiva do exame.

### 6.2.2. Turma do Nível 5 de Afi

A seguir, apresento a síntese das aulas do Nível 5 da docente participante Afi. Nesta turma, somente duas aulas foram observadas. Esse nível de ensino representa o quinto semestre de estudo formal do português, dos seis ofertados na instituição EXT1. O Quadro 24 traz as atividades realizadas na primeira aula observada.

Quadro 23 - Síntese da 1ª aula do Nível 5 - Afi

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
12	Aprendentes tiram dúvidas sobre artigos que iriam escrever sobre diversos temas para a edição de uma revista impressa	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Saúde, Turismo (festividades)	CA, PO	Sem texto esp. // N/A
2	A professora introduz uma atividade de visualização de vídeo: precisam se atentar para as vestimentas e para respostas dos personagens durante entrevista com CEO de empresa	Prof.-Turma	Comandos // Trabalho/Emprego	CA	Vídeo // Aut.
11	Visualização do vídeo que mostra o empresário Roberto Justus realizando entrevistas de estágio com candidatos	Individual	Visualização de vídeo // Trabalho/Emprego	CA, CI	Vídeo // Aut.
40	A professora promove discussões sobre o vídeo e o tema da entrevista de emprego/estágio	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	SPO2; Discussão/Conversação // Trabalho/Emprego	PO, CA	Vídeo // Aut.
8	Associam palavras do campo do emprego e diplomas a suas definições fornecidas	Prof.-Turma	Léxico // Trabalho/Emprego	CA, PO	Vídeo // Aut.
7	Assistem a uma apresentação musical de Seu Jorge (“Trabalhador”)	Individual	Visualização de vídeo // Trabalho/Emprego	CA, CI	Vídeo // Aut.
5	A professora comenta a letra da canção, dando explicações léxicas (sobre diversos empregos) e culturais (sobre a rotina do trabalhador)	Prof.-Turma	SCO6; Léxico, Explicação // Trabalho/Emprego	CA, PO	Vídeo // Aut.
1	A professora pede que façam, fora do horário da aula, um exercício que está no material: colocar em ordem um diálogo telefônico entre um candidato a uma vaga de trabalho e a administração de um banco	Prof.-Turma	Comando // Trabalho/Emprego	CA	Texto sem imagem // Adaptado
1	Antes de assistirem a documentário sobre o Museu de Artes e Ofícios, a professora introduz o que é e pergunta se há algo parecido no país dos aprendentes	Prof.-Turma	Conversação/Discussão, Explicação // Trabalho/Emprego	CA, PO	Vídeo // Aut.
26	Assistem ao documentário	Individual	Visualização de vídeo // Trabalho/Emprego	CA, CI	Vídeo // Aut.
12	Expressam suas impressões sobre o documentário e discutem aspectos	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Conversação/Discussão, Explicação // Trabalho/Emprego	CA, PO	Vídeo // Aut.
<b>Total:</b>	<b>125</b>				

Fonte: elaboração própria

No que se trata da organização das interações em ambas as aulas, a Tabela 16 abaixo traz a síntese. Nesta turma, destaca-se o tempo de atividades em que a professora e os/as aprendentes tiveram tempo semelhante de fala. Em segunda posição, vem o tempo em que faziam trabalhos individualmente. Os momentos em que a professora falou mais que os/as aluno(a)s correspondem a cerca de 21% do tempo total enquanto que este(a)s falaram mais durante pouco menos de 15% do tempo. No caso das/dos aprendentes, foi durante atividade em que discutiam novas profissões mencionadas num vídeo a que assistiram. Nesta turma, podemos observar um panorama distinto do da turma do Intensivo Básico 2, em que as/os aprendentes tiveram pouco tempo de fala e poucas vezes produziram falas mais extensas. Isso poderia ser associado ao fato de que esta turma tem um nível de proficiência mais alto que a anterior, sendo que pude observar que, nos momentos em que tomavam a palavra, podiam, em sua maioria, se expressar sem grandes dificuldades. O padrão das interações na turma do Nível 5 se aproxima mais dos ideais do exame, com mais oportunidades para as/os aprendentes.

Tabela 16 - Síntese da organização das interações nas aulas de Afi: Nível 5

<b>Tipo de interação</b>	<b>Tempo (em min.)</b>	<b>Porcentagem do tempo total</b>
Prof.-Turma	51	20,99%
Alu.-turma/prof.	36	14,81%
Distribuição +/- igual	87	35,80%
Trabalho Individual	69	28,40%
Total	243	100,00%

Fonte: elaboração própria

Relativamente ao conteúdo trabalhado, é possível notar que, nesta turma, o conteúdo não foi focado em aspectos linguísticos, ao menos, não nas aulas observadas (ver Tabela 17 abaixo). A única atividade focada exclusivamente em um aspecto linguístico foi uma de léxico (aula 1), com duração de oito minutos, em que associavam palavras do campo do emprego e diplomas a suas definições, fornecidas. Em outros momentos das aulas, trabalharam parcialmente aspectos linguísticos.

Tabela 17 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Afi: Nível 5

Itens conteudísticos		Tempo (em min.)	Porcentagem do tempo total
<b>Aspectos linguísticos</b>	Léxico	8	3,29%
	Conversaão/Discussão	78	32,10%
<b>Aspectos não linguísticos</b>	Explicação	1	0,41%
	Comandos	14	5,76%
	Explicação + Conversação/discussão	13	5,35%
	Visualização de vídeo	69	28,40%
	Avisos	7	2,88%
	Leitura	18	7,41%
	Retorno sobre produção	4	1,65%
<b>Aspectos linguísticos e não linguísticos</b>	Conversaão/Discussão + Gramática + Léxico	16	6,58%
	Retorno sobre produção + Gramática	4	1,65%
<b>Sub-habilidades e aspectos (não) linguísticos</b>	Léxico, Explicação + SCO6	5	2,06%
	Gramática, Pronúncia + SPE2	2	0,82%
	Retorno sobre produção + SPE3, SPE4	4	1,65%
Total		243	100,00%

Fonte: elaboração própria

Quanto a atividades não linguísticas, destacam-se os momentos com foco exclusivo em conversaão/discussão, que duraram 78 minutos, o foco era a questão do trabalho e do emprego. Em uma atividade da primeira aula, conversavam com a professora a respeito de uma tarefa que tinham de cumprir como parte da avaliação final: escrever artigos sobre diversos temas para a edição de uma revista impressa. Cabe colocar aqui que essa é uma prática na instituição, onde já produziram documentos como uma fotonovela. Nos 18 minutos em que praticavam leitura, tratava-se de *e-mails* para suposto(a)s colegas de trabalho a respeito de saúde mental no ambiente de trabalho, que as/os própria(o)s aprendentes produziram e que liam para a turma. Depois de cada leitura, a professora dava retorno sobre aspectos linguístico-discursivos.

Outro tipo de atividade que se destacou foi a visualização de vídeos. Das 4h03 analisadas, estiveram assistindo a vídeos durante 1h10 (28%) do tempo total. Um dos vídeos assistidos mostrava o empresário brasileiro Roberto Justus realizando entrevistas de estágio com candidata(o)s. A partir do vídeo, discutiram formalidade em entrevistas de emprego, vestimenta e postura e compartilharam suas próprias experiências. Outro vídeo assistido foi o clipe do cantor Seu Jorge, intitulado “Trabalhador”, a partir do qual Afi deu explicações lexicais sobre algumas profissões e culturais sobre a rotina de quem trabalha no contexto brasileiro. Também visualizaram um documentário sobre o Museu de Artes e Ofícios de Belo Horizonte, com duração de 26 minutos, a partir do qual a professora perguntou se existia algo parecido no país das/dos aprendentes e promove, ainda, uma discussão sobre profissões antigas mencionadas no vídeo. Outro vídeo a que assistiram foi um, titulado “8 profissões para ganhar mais dinheiro em 2021”. Antes da visualização, a professora pediu que os/as aluno(a)s fizessem

hipóteses sobre quais profissões seriam essas e, depois, discutiram essas novas profissões mencionadas no vídeo, com a turma participando muito e mostrando interesse no tema. O último vídeo assistido foi um utilizado no exame Celpe-Bras (2002/1): tratava de um programa de formação para o empreendedorismo, promovido pelo SEBRAE. Para essa atividade, a professora adapta o comando original da atividade, que pedia uma carta a fim de recomendar o programa de formação da SEBRAE: escrever uma proposta de curso para pessoas interessadas em se reinserir no mercado do trabalho.

Nos momentos em que aspectos linguísticos e não linguísticos se juntaram no mesmo episódio, faziam principalmente a correção de exercício, dando exemplos de profissões no masculino e no feminino, a partir dos sufixos dados (-eiro/a, -ista, -or/a, -ário/a). Ainda durante essa atividade, uma aluna traz “jogador de futebol”, e conversam sobre equipes para quais torcem.

No que se relaciona a sub-habilidades, elas perpassaram atividades durante 11 minutos, o equivalente a menos de 5% do tempo total. Ao longo dessas atividades, a professora fazia comentários sobre produções (*e-mail*) de aprendentes, e aspectos linguísticos como léxico, gramática e pronúncia se agregaram a outros aspectos como explicação e *feedback* e sub-habilidades como SCO6 (compreender aspectos culturais abordados na interação), SPE2 (sumarizar parte(s) do texto de insumo), SPE3 (retextualizar informação contida no texto de insumo) e SPE4 (reescrever informação com outro propósito, em outra relação de interlocução, no mesmo gênero ou em gênero diferente). Em suma, no quesito dos conteúdos, noto uma diferença substancial com relação à turma anterior, com muito menos foco em estruturas linguísticas e mais negociação de sentido. As sub-habilidades foram tratadas em menos tempo, em termos de proporção, que na turma do Intensivo Básico 2, porém foram acerca de produção e aspectos específicos considerados como centrais no exame, a saber, gênero discursivo.

No que diz respeito aos temas que atravessaram as atividades, a Tabela 18 os reúne. Nesta turma, diferentemente da primeira, em somente oito minutos não havia um tema específico a servir de pano de fundo. Por mais que não tenham sido diversificados, pelo fato, a meu ver, de terem sido somente duas aulas, sua exploração foi mais genuína, com discussões a acontecer em torno desses temas.

Tabela 18 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Afi: Nível 5

	<b>Tempo em min.</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Com tópico</b> (Saúde, Festividades/Turismo, Trabalho/Emprego)	235	96,71%
<b>Sem tópico específico</b>	8	3,29%
Total	243	100,00%

Fonte: elaboração própria

Relativamente às habilidades empregadas pelo(a)s aprendentes, destaca-se, aqui também, o uso combinado da compreensão auditiva e da compreensão oral, como é possível ver na Tabela 19 abaixo. Em segundo lugar vem a compreensão auditiva combinada com a imagética, que não configuram ainda, no meu entendimento, como integração das habilidades, uma vez que sua combinação serve para compreender um vídeo com som. Em outro episódio, em que também assistem ao vídeo das “8 profissões para ganhar mais dinheiro em 2021”, utilizaram, além das duas anteriores, a compreensão leitora, já que o vídeo mostrava grande quantidade de texto. Durante um total de 15 minutos, limitaram-se a escutar a professora. Esses momentos correspondem essencialmente àqueles em que a professora dava comandos e *feedback* sobre produções.

Tabela 19 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Afi: Nível 5

<b>Habilidades</b>	<b>Tempo em minutos</b>	<b>Porcentagem do tempo de aula</b>
Comp. auditiva	15	6,17%
Comp. auditiva + Prod. oral	141	58,02%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. imagética	5	2,06%
Comp. auditiva + Prod. oral + Leit. em voz alta + Prod. escrita	6	2,47%
Comp. auditiva + Comp. imagética	44	18,11%
Comp. auditiva + Comp. imagética + Comp. leitora	20	8,23%
Comp. auditiva + Prod. escrita + Leit. em voz alta	12	4,94%
Total	243	100,00%

Fonte: elaboração própria

Em termos de integração das habilidades, noto uma melhor integração entre compreensão auditiva e produção oral, pois as/os aprendentes tiveram mais tempo de fala e interagiram entre si e com a professora em vários momentos, posicionando-se em relação ao que ouviam. Também foi possível observar integração das habilidades quando utilizaram a produção escrita. Antes de levarem as produções para ler em voz alta, haviam partido de algum outro texto e explorado informações nele contidas para elaborar o *e-mail* lido. Os momentos da aula, em si, em que utilizam compreensão auditiva, leitura em voz alta e, às vezes, produção oral, para apresentação desses textos não propiciaram integração das habilidades, uma vez que liam as produções em voz alta, e a professora fazia observações a respeito, não havendo

interações a partir dessas leituras. Apesar disso, a dinâmica do uso das habilidades por parte dos alunos e das alunas se aproxima dos fundamentos teóricos do exame.

No que diz respeito aos textos utilizados nas aulas, a Tabela 20 mostra que quase todas as interações partiram e giraram em torno de vídeos autênticos, o que demonstra uma aproximação mais notável aos fundamentos do exame, em termos de insumos. Houve somente 20 minutos, o equivalente a cerca de 8% do total, em que não havia nenhum texto servindo de base. Os poucos momentos de explicação linguística também coincidem com o pouco tempo de utilização de textos sem imagem, de natureza didática.

Tabela 20 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Afi: Nível 5

Natureza dos recursos	Graus de autenticidade	Tempo de utilização	Porcentagem do tempo de aula
<b>Textos sem imagem</b>	Adaptado	1	0,41%
	De natureza didática	16	6,58%
<b>Vídeo</b>	Autêntico	206	84,77%
<b>Sem texto específico</b>	N/A	20	8,23%
<b>Total</b>		243	100,00%

Fonte: elaboração própria

Nesta turma, houve alguns momentos em que o exame veio à tona, por iniciativa da professora Afi. Na primeira aula, ela menciona sua experiência de entrevistadora, comparando-a com a de uma pessoa que seleciona candidatos a uma vaga, durante a atividade em que ela promovia uma discussão sobre o vídeo da entrevista de estágio. Na primeira atividade da segunda aula, quando a professora pedia para os/as aprendentes lerem seus textos (*e-mails*) produzidos com base em comandos à maneira do Celpe-Bras, ela advertiu que, se o gênero pedido não fosse cumprido, o texto escrito nem seria lido pelo(a) avaliador(a). Perto do final dessa aula, também houve ocorrência de menção ao exame, quando a professora exibiu o vídeo da edição de 2002/1, que tratava de cursos de formação ao empreendedorismo, do SEBRAE, e pediu que as/os aprendentes escrevessem uma proposta de curso voltado para pessoas interessadas em se reinserir no mercado do trabalho. Aqui, ela havia modificado o comando original da tarefa, onde se pedia um *e-mail*. Considerando essas ocorrências, podemos notar que a professora Afi fez uso de itens de edições anteriores do exame, o que configura como efeito retroativo do exame, mesmo que superficialmente. Na própria percepção, quando ela respondeu ao questionário, sinalizou que não usava tais materiais em suas aulas.

### 6.3. Práticas docentes de Mawuna (BRA2)

A seguir, apresento a análise das aulas de Mawuna, começando pela turma de português Intermediário B2 para chegar à do Pré-Intermediário B1.

#### 6.3.1. Turma do Intermediário B2 de Mawuna

O Quadro 25 a seguir sintetiza as atividades realizadas durante a primeira aula do Intermediário B2 observada.

Quadro 24 - Síntese da 1ª aula do Intermediário B2 - Mawuna

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
3	O professor lembra que falaram sobre pão de queijo na aula anterior, e aproveitam para compartilhar sobre equivalentes nos países dos/das aluno(a)s de comidas típicas	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	SCO6; Conversação/Discussão // Alimentação	PO, CA	Sem texto esp. // N/A
6	Correção de atividades sobre diferenças entre receita em vídeo e receita escrita	Alu.-turma/prof.	SCE2, SCE4, SCO6; Conversação/Discussão // Alimentação	PO, CA, CL	Texto com imagem + vídeo // Aut.
3	Aprendentes compartilham seus achados a respeito dos ingredientes de base para o fubá e o polvilho azedo	Alu.-turma/prof.	SCE5, SCO6; Conversação/Discussão // Alimentação	PO, CA, CL	Páginas web // Aut.
13	Atividade sobre léxico de verbos à alimentação cozinha: relacionar verbos a suas definições tiradas de dicionário	Individual	SCE6; Léxico // Alimentação	CL	Texto sem imagem // Aut. adaptado
14	Correção da atividade	Alu.-turma/prof.	SCE6; Léxico // Alimentação	CA, PO	Texto sem imagem // Aut. adaptado
18	Dizem se gostam ou não de cozinhar	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Alimentação	PO, CA	Sem texto esp. // N/A
5	Leitura e explicação de atividade avaliativa de produção escrita	Prof.-Turma	Comandos // Alimentação	LeVA, CA, PO	Sem texto esp. // N/A
6	Leitura e explicação de atividade de gravação de vídeo com preparação de uma receita culinária	Prof.-Turma	Comandos // Alimentação	LeVA, CA, PO	Sem texto esp. // N/A
<b>Total:</b> <b>68</b>					

Fonte: elaboração própria

Considerando as quatro aulas da turma de Intermediário B2 de Mawuna analisadas, a Tabela 21 mostra os padrões das interações ao longo dos 329 minutos totais.

Tabela 21 - Síntese da organização das interações nas aulas de Mawuna: Intermediário B2

<b>Tipo de interação</b>	<b>Tempo (em min.)</b>	<b>Porcentagem do tempo total</b>
Prof.-Turma	129	39,21%
Alu.-turma/prof.	18	5,47%
Distribuição +/- igual	107	32,52%
Trabalho Individual	75	22,80%
Total	329	100,00%

Fonte: elaboração própria

Em quase 40% do tempo das aulas, o professor falou mais que os/as aprendentes. Em 32%, havia uma distribuição párea entre o professor e a turma, e em somente 5% do tempo da aula, os/as aprendentes falaram mais que o professor. As atividades individuais ocuparam quase 23% do tempo total dessas aulas. No geral, pode-se observar que o professor manteve o controle das interações, apesar de uma participação relativamente ativa. Nas terceira e quarta aulas desta turma analisadas, os/as aprendentes não se sobressaíram ao professor em nenhum episódio. Nos momentos em que as interações estiveram equilibradas, o foco era parcial ou exclusivamente a conversação/discussão. A partir desse padrão de interações, vejo que se aproximaram razoavelmente dos ideais do exame, uma vez que as aprendentes e os aprendentes falaram mais que o professor em muito pouco tempo, mas tiveram tempo páreo de fala em uma proporção razoável das aulas.

Quanto ao conteúdo trabalhado no conjunto das quatro aulas da turma, a Tabela 22 mostra que, no quesito dos aspectos linguístico, não havia uma atenção direcionada por parte do professor. Foi possível observar que a aula envolveu muita conversação/discussão de aspectos vários, como culturais. Nos momentos em que aspectos linguísticos eram o foco, trabalharam léxico em atividades relacionadas ao campo religioso e gramática e pronúncia em atividades também relacionadas à religião, quando o professor explicava a diferença entre “atuaram” e “atuarão”.

Tabela 22 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Mawuna: Intermediário B2

Itens conteudísticos		Tempo (em min.)	Porcentagem do tempo total
<b>Aspectos linguísticos</b>	Léxico	8	2,43%
	Gramática + Pronúncia	4	1,22%
<b>Aspectos não linguísticos</b>	Conversa�o/Discussão	75	22,80%
	Explicac�o	13	3,95%
	Comandos	23	6,99%
	Explicac�o + Conversa�o/discussão	9	2,74%
	Leitura	17	5,17%
<b>Aspectos linguísticos e não linguísticos</b>	Conversa�o/Discussão + Léxico	1	0,30%
	Explicac�o + Pronúncia	5	1,52%
	Explicac�o + Léxico	11	3,34%
	Leitura + Pronúncia	2	0,61%
<b>Foco em sub-habilidades</b>	SCE1, SCE3, SCE4, SCE5, SCE6, SCE7, SCO6	42	12,77%
	Conversa�o/Discussão + SCE2, SCE3, SCE4, SCE5, SCE6, SCE9, SCO6	43	13,07%
<b>Sub-habilidades e aspectos (não) linguísticos</b>	Léxico + SCE6	14	4,26%
	Conversa�o/Discussão + Léxico + SCE6	13	3,95%
	Explicac�o, Conversa�o/discussão + SCE4, SCE5, SCO6	17	5,17%
	Explicac�o, Pronúncia, Conversa�o/Discussão + SCE4, SCE5, SCO6	11	3,34%
	Leitura + SCE4, SCE5	21	6,38%
	<b>Total</b>		329

Fonte: elaborac o própria

Nos momentos das aulas, correspondentes a quase 42% do tempo total, em que aspectos não linguísticos eram o foco, podemos observar que houve muitos episódios em que a conversa o/discussão de assuntos como a culinária e a religião era o foco exclusivo (quase 23% do tempo). Houve também tempo considerável dedicado à transmissão de comandos, sendo 23 minutos (cerca de 7% do tempo total). A leitura também foi foco exclusivo em alguns momentos, especialmente quando liam, na quarta aula, o conto popular “Iemanjá”, transcrito pelo etnólogo e fotógrafo francês Pierre Fatumbi Verger e ilustrado pelo artista brasileiro de origem argentina Carybé. Essas atividades e o tempo a elas dedicado se aproximam, em certa medida, dos fundamentos do exame Celpe-Bras, com incentivo à negocia o de sentidos e   discussão de aspectos culturais.

Quando aspectos linguísticos e não linguísticos estavam conjugados no mesmo episódio, tratava-se essencialmente de explicac o de léxico, como aconteceu nos episódios da atividade em que pesquisavam o significado das expressões “voto de cabresto” e “teologia da prosperidade”, que haviam lido no texto “O IBGE e a religião – Cristãos são 86,8% do Brasil; católicos caem para 64,6%; evangélicos já são 22,2%”, de 29 de junho de 2012, tirado do site da revista Veja. Na aula anterior, quando haviam lido o texto pela primeira vez, o professor

assumia a leitura de parte do texto e dava explicações ao mesmo tempo que fazia observações sobre pronúncia.

Quanto a sub-habilidades do exame, observei uma atenção peculiar durante as aulas dessa turma. Em quase 13% do tempo das aulas, a atenção estava exclusivamente nelas. A principal atividade com foco exclusivo em sub-habilidades foi aquela, da segunda aula, com duração de 21 minutos, em que os/as aprendentes leram o texto "Diversidade religiosa é marca da população brasileira", tirado do site do governo, assistiram à reportagem da Globo intitulada "No Dia Nacional de Combate à Intolerância Religiosa, povo de santo protesta em Salvador", e responderam a questões propostas no material sobre os textos. Naquela atividade, que realizaram individualmente, as sub-habilidades trabalhadas foram SCE4 (identificar detalhes e ideias secundárias), SCE5 (localizar informações explícitas no texto) e SCE7 (selecionar informações do texto necessárias para o cumprimento do propósito da tarefa). Em outra atividade da mesma aula, em que observavam duas fotos da cidade de Ouro Preto, decorada com tapetes devocionais de serragem, para tentarem destacar as relações entre as fotos e o texto ("Ouro Preto une a tradição da Semana Santa ao turismo"), as sub-habilidades SCE3 (identificar a ideia principal do texto), SCE9 (interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente).

Também houve conjunção de sub-habilidades com aspectos linguísticos e não linguísticos, em momentos das aulas que representam 36% do tempo das aulas. Na maioria dessas atividades, que duraram em torno de 13% do tempo total das aulas do Intermediário B2, as sub-habilidades foram parcialmente focalizadas durante a conversação/discussão de aspectos religiosos e culinários. Durante atividade da terceira aula, que durou 21 minutos e em que as/os participantes leram individualmente aquele texto sobre IBGE e religião e responderam a perguntas sobre o texto, trabalharam a leitura e as SCE4 e 5. Em dois episódios de uma atividade da primeira aula, que somam 27 minutos, conversavam a respeito do léxico da culinária e se exercitavam a inferir palavras desconhecidas e implícitos (SCE6). Numa atividade desenvolvida na quarta aula, abordaram religiões de matriz africana (candomblé e umbanda) e prepararam-se para ler o conto de tradição oral transcrito por Verger. Foi uma atividade que conjugou explicações do professor com a compreensão de aspectos culturais brasileiros (SCO6). Após leitura do referido conto, quando respondiam a perguntas do professor sobre o texto, também exploraram as sub-habilidades SCE3, SCE4, SCE5, SCO6. Em suma, quase metade do tempo das aulas estava atravessado por alguma sub-habilidade, o que mostra uma estreita aproximação das práticas de Mawuna ao exame nesse quesito.

Com relação aos temas tratados nas quatro aulas, a Tabela 23 traz detalhes. Pode-se notar que havia um tema perpassando as interações durante a quase totalidade das atividades. Somente em cerca de 6% do tempo total não havia um tema específico. Os dois que mais foram tratados foram alimentação/culinária e religiões. Essa importante proporção se aproxima do exame, no sentido de que as interações giraram em torno de temas reais, o que tem potencial de proporcionar uma experiência mais genuína às alunas e aos alunos. A variedade dos temas e sua coincidência com aqueles tratados no exame indicam um efeito retroativo positivo do Celpe-Bras.

Tabela 23 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Mawuna: Intermediário B2

	Tempo em min.	Porcentagem
<b>Com tópico</b> (Alimentação, Religiões, Saúde, Habitação, Comportamentos, Relacionamentos, Religiões-Artes/Literatura/Política)	310	94,22%
<b>Sem tópico específico</b>	19	5,78%
Total	329	100,00%

Fonte: elaboração própria

No que se trata das habilidades de que as/os aprendentes lançaram mão, a Tabela 24 mostra que utilizaram a combinação da compreensão auditiva e a produção oral durante quase metade do tempo total das aulas desta turma. Em segundo lugar vem a combinação das duas referidas com a leitura em voz alta, com quase 16% do tempo das aulas. Depois vem a combinação da compreensão auditiva, da produção oral e da compreensão leitora. As demais combinações de habilidades foram pouco utilizadas.

Tabela 24 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Mawuna: Intermediário B2

Habilidades	Tempo em minutos	Porcentagem do tempo de aula
Comp. leitora	39	11,85%
Comp. Leitora + Comp. imagética	12	3,65%
Comp. auditiva	18	5,47%
Leit. em voz alta	4	1,22%
Comp. auditiva + Prod. oral	142	43,16%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. leitora	33	10,03%
Comp. auditiva + Prod. oral + Leit. em voz alta	52	15,81%
Comp. auditiva + Leit. em voz alta	5	1,52%
Comp. auditiva + Comp. imagética	3	0,91%
Comp. leitora + Comp. auditiva + Comp. imagética	21	6,38%
Total	329	100,00%

Fonte: elaboração própria

Quanto à integração das habilidades, o uso da compreensão auditiva e da produção oral nas conversações e discussões genuínas que tiveram ao longo de parte considerável das aulas

configura como integrado. A título de exemplo, na primeira aula, durante 18 minutos, conversavam sobre se gostam ou não de cozinhar, os tipos de comidas que sabem ou gostam de fazer, com risadas e descontração, tal como é comum ver quando pessoas de diferentes nacionalidades se encontram e compartilham suas experiências. Foi possível observar também o caráter integrado de outras combinações de habilidades. Na segunda aula, por exemplo, passaram 21 minutos lendo o texto do site do governo sobre dados do IBGE (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística) e religião, que tinha um tom mais pacífico, e assistiram à reportagem da Globo, que mostrava um tom de contraste com o texto do governo. Nisso, usaram de compreensão leitora (para o texto) e de compreensão auditiva e imagética (para o vídeo). Depois, os 17 minutos que se seguiram foram empregados para a discussão de ambos os textos e além. Esse cenário, por mais que não se possa atribuir ao exame, converge no mesmo sentido de seus fundamentos quanto à integração das habilidades.

No que se relaciona aos diversos documentos utilizados como insumo durante as aulas dessa turma, destacam-se os momentos em que foram utilizados textos sem imagem autênticos, que ocuparam cerca de um quarto do tempo total das aulas, como mostra a Tabela 25, a seguir. São esses textos "Diversidade religiosa é marca da população brasileira", tirado do site do governo, e "O IBGE e a religião – Cristãos são 86,8% do Brasil; católicos caem para 64,6%; evangélicos já são 22,2%", da revista Veja. Também se destacam os momentos, correspondentes a 10% do tempo total, em que utilizaram ao mesmo tempo o referido texto do governo com a reportagem da emissora Globo. Outro tipo de documentos utilizados foram as páginas web, especialmente nos momentos em que o professor Mawuna pedia que as/os aluna(o)s pesquisassem sobre algum assunto na internet. Foram objeto dessas pesquisas os ingredientes utilizados no fubá e no polvilho azedo, o IBGE, as expressões "voto de cabresto" e "teologia da prosperidade", Pierre Verger e Carybé. Todos os textos utilizados, que correspondem a cerca de 70% do tempo total das aulas, são autênticos ou adaptados. Isso é um sinal de convergência no mesmo sentido que o Celpe-Bras, onde os insumos utilizados são autênticos ou adaptados.

Tabela 25 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Mawuna: Intermediário B2

Natureza dos recursos	Graus de autenticidade	Tempo de utilização	Porcentagem do tempo de aula
<b>Textos com imagem</b>	Autêntico	43	13,07%
<b>Textos sem imagem</b>	Autêntico	81	24,62%
	Adaptado	27	8,21%
<b>Texto sem imagem + vídeo</b>	Autêntico	35	10,64%
<b>Imagens</b>	Autêntico	7	2,13%
<b>Páginas web</b>	Autêntico	38	11,55%
<b>Sem texto específico</b>	N/A	98	29,79%
Total		329	100,00%

Fonte: elaboração própria

Em cerca de 30% do tempo de aula, não havia qualquer texto como base. Dentre as atividades realizadas nesses momentos, há aquela da primeira aula, em que conversavam sobre se gostam ou não de cozinhar. Na segunda aula, há outra, com duração de cinco minutos, em que o professor explorava os conhecimentos das/dos aluna(a)s sobre religiões no Brasil e em seus países.

Quanto a menções ao exame, não houve nenhuma durante as quatro aulas observadas nessa turma. Cabe lembrar que Mawuna havia declarado mencionar com frequência o exame em suas aulas, apesar de isso não ter acontecido durante as aulas observadas nessa turma. Também havia declarado que o exame influencia ou influencia muito sua prática em diversos aspectos. Pelas convergências observadas, apesar da não menção ao exame, e pelas suas respostas ao questionário, é possível considerar que, nesta turma, o exame influenciou as práticas de Mawuna, embora este nunca ter sido avaliador.

### 6.3.2. Turma do Pré-Intermediário B1 de Mawuna

O Quadro 26 sintetiza as atividades realizadas na primeira aula do Pré-Intermediário B1 observada.

Quadro 25 - Síntese da 1ª aula do Pré-Intermediário B1 - Mawuna

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
2	O prof. relembra o conteúdo da aula anterior, que foi a introdução ao tema das telenovelas brasileiras	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Novelas (lazer)	CA	Texto com imagem // Aut.
3	O prof. pergunta a aprendentes que não estavam na aula anterior a quais novelas brasileiras já assistiram	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto com imagem // Aut.
5	Conversam sobre a finalidade de chamadas de novelas e a intenção do público que assiste a elas	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Novelas (lazer)	CA, PO, LeVA	Texto com imagem // Aut. Adaptado
3	O prof. repassa links de vídeos, sendo uma chamada de novela ( <i>Laços de família</i> ), e dois recortes de episódios de outra ( <i>Senhora do destino</i> )	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Novelas (lazer)	CA	Vídeos // Aut.
14	Os aprendentes assistem individualmente aos vídeos para preparar as respostas às asserções verdadeiras/falsas.	Individual	Visualização de vídeo // Novelas (lazer)	CA, CI	Vídeos // Aut.
2	Correção da atividade sobre os vídeos: asserção 1	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Novelas (lazer)	CA, PO, LeVA	Vídeos // Aut.
3	Correção da atividade sobre os vídeos: asserção 2 + pronúncia de /t/ e /d/ seguidos de /i/.	Prof.-Turma	Conversação/Discussão; Pronúncia // Novelas (lazer)	CA, PO, LeVA	Vídeos // Aut.
1	Correção da atividade sobre os vídeos: asserção 3	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Novelas (lazer)	CA, PO, LeVA	Vídeos // Aut.
2	Correção da atividade sobre os vídeos: asserção 4	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Novelas (lazer)	CA, PO, LeVA	Vídeos // Aut.
1	Correção da atividade sobre os vídeos: asserção 5	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Novelas (lazer)	CA, PO, LeVA	Vídeos // Aut.
1	Correção da atividade sobre os vídeos: asserção 6	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Novelas (lazer)	CA, PO, LeVA	Vídeos // Aut.
7	O prof. explica a atividade de léxico sobre o parentesco, e aprendentes tiram dúvidas: preencher uma árvore genealógica	Prof.-Turma	Comando, Explicação // Família	CA, PO, CL	Texto com imagem // Semi-aut.
15	Os aprendentes fazem a atividade	Individual	Léxico // Família	CL, PE	Texto com imagem // Semi-aut.
19	Corrigem a atividade de léxico + pronúncia	Prof.-Turma	Léxico // Família	PO, CA	Texto com imagem // Semi-aut.
11	O prof. responde a pergunta de aluno a respeito do artigo ante nomes de pessoas + contrações de preposição com artigo	Prof.-Turma	Gramática // Família	CA, PO	Texto com imagem // Semi-aut.
1	O prof. pede que os aprendentes façam a segunda parte da atividade de léxico	Prof.-Turma	Léxico // Família	CA, PO	Texto com imagem // Semi-aut.
<b>Total:</b> <b>90</b>					

Fonte: elaboração própria

A Tabela 26 abaixo resume os padrões de interação observados na turma do Pré-Intermediário B1 de Mawuna.

Tabela 26 - Síntese da organização das interações nas aulas de Mawuna: Pré-intermediário B1

<b>Tipo de interação</b>	<b>Tempo (em min.)</b>	<b>Porcentagem do tempo total</b>
Prof.-Turma	258	58,77%
Alu.-turma/prof.	19	4,33%
Distribuição +/- igual	91	20,73%
Trabalho Individual	71	16,17%
Total	439	100,00%

Fonte: elaboração própria

Como é possível observar, o professor falou mais que a turma em quase 60% do tempo das cinco aulas. Em somente 19 minutos, o correspondente a menos de 5% do tempo total, os/as aluno(a)s se expressaram mais que o professor. Em compensação, ambas as partes tiveram tempo aproximadamente igual de fala durante 1h30, o equivalente a 20% do tempo total. Os momentos em que as/os aluna(o)s falaram mais ou tiveram tempo similar de fala que o professor se fazem presentes a partir da terceira aula e coincidem com os das atividades em que tratavam de literatura (quando conversavam sobre poesia e discutiam textos de Drummond) e de música (quando compartilhavam e comentavam canções brasileiras que têm uso de, ao menos, três pronomes pessoais). Já os trabalhos individuais ocuparam 16% do tempo total. A partir desse cenário, é possível observar que, nesta turma, o padrão das interações não se aproxima muito dos ideais defendidos no exame Celpe-Bras, uma vez que o professor falou muito mais que a turma. Isso contrasta com a situação observada na turma do Intermediário B2. Uma explicação talvez seja o menor nível de proficiência da turma do Pré-Intermediário B1.

No quesito dos conteúdos trabalhados ao longo das cinco aulas do Pré-Intermediário B1, é notável o foco em aspectos linguísticos, que ocuparam cerca de 55% do tempo dessas aulas, como mostra a Tabela 27 a seguir. O trabalho exclusivamente gramatical ocupou em torno de 30% do tempo dessas aulas. Nessas atividades, trabalharam principalmente os pronomes pessoais, com discussão dos usos formais e informais. Mawuna, diferentemente de Afi, chamou muito a atenção da turma para esses usos mais informais, que ele lhes mostrou por meio de documentos de diversas fontes e por meio das letras de canções que as alunas e os alunos levaram à aula. Quanto ao léxico, trataram de parentesco e de profissões. Em episódio que envolveu gramática e léxico e durou 10 minutos, aluno tirava dúvidas relacionadas a expressões e estruturas utilizadas nos exemplos presentes no material: “vencer pelo cansaço”, uso do subjuntivo depois da locução “aonde que”, o pronome sujeito indeterminado “se”. Na quinta aula, trataram, durante 25 minutos, das diferenças entre o pretérito perfeito e o imperfeito, com o professor promovendo a contrastação entre o espanhol e o português a partir do poema drummondiano “Quadrilha”.

Tabela 27 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Mawuna: Pré-Intermediário B1

	<b>Itens conteudísticos</b>	<b>Tempo (em min.)</b>	<b>Porcentagem do tempo total</b>
<b>Aspectos linguísticos</b>	Gramática	134	30,52%
	Léxico	72	16,40%
	Gramática + Léxico	10	2,28%
	Gramática + Pronúncia	25	5,69%
<b>Aspectos não linguísticos</b>	Conversação/Discussão	60	13,67%
	Explicação	8	1,82%
	Comandos	1	0,23%
	Explicação + Conversação/discussão	6	1,37%
	Visualização de vídeo	14	3,19%
	Avisos	4	0,91%
	Leitura	8	1,82%
	Comandos + Explicação	14	3,19%
<b>Aspectos linguísticos e não linguísticos</b>	Conversação/Discussão + Léxico	11	2,51%
	Conversação/Discussão + Gramática	34	7,74%
	Conversação/Discussão + Pronúncia	3	0,68%
<b>Foco em sub-habilidades</b>	SCE3	6	1,37%
<b>Sub-habilidades e aspectos (não) linguísticos</b>	Conversação/Discussão, Explicação + SCE4, SCE5	15	3,42%
	Conversação/Discussão, Léxico + SCE4, SCE5, SCE8	14	3,19%
<b>Total</b>		439	100,00%

Fonte: elaboração própria

Relativamente aos aspectos não focados na língua, o tipo de atividade que se destacou foi a conversação/discussão, ao longo de uma hora do tempo total. Tal tipo de atividade se fez presente e foi o foco essencialmente na primeira e na quinta aulas observadas. Na primeira, ao longo de 20 minutos, conversaram sobre novelas brasileiras a que já assistiram, o objetivo das chamadas das novelas e discutiram algumas asserções que o professor fez a respeito do conteúdo da chamada da novela *Laços de família* e de dois recortes de episódios de outra (*Senhora do destino*). Já na quinta aula, as conversas giraram em torno de literatura, especificamente, sobre poesia, quando falavam de seu gosto pela poesia, da poesia em seus respectivos países e da poesia do mineiro Drummond.

Outras atividades de cunho não linguístico ocuparam alguns minutos ao longo dos 439 minutos analisados. Em episódios ocorridos nas duas primeiras aulas, e que totalizam 14 minutos, o professor dava comandos, dando longas explicações sobre o objetivo dessas atividades. Trata-se, respectivamente, de explicação da atividade de léxico sobre o parentesco e da explicação de série de atividade envolvendo pronomes pessoais. Apesar de não ter sido o único momento em que fizeram leituras, os momentos em que a leitura estava em foco correspondem a somente oito minutos, sendo sete durante a quarta aula, com a leitura de um texto biográfico sobre Drummond para fazer atividade proposta no material, e um minuto

durante o qual o professor mesmo leu o poema “Quadrilha” para a turma. Aqui, podemos observar uma variedade de atividades, que promoveram a negociação de sentidos em torno de aspectos culturais, situação desejável e defendida no exame.

Em alguns momentos das aulas, aspectos linguísticos e não linguísticos foram trabalhados no mesmo episódio. Nesses momentos, que cobrem um total de 34 minutos, na segunda e na terceira aulas, as variações dos pronomes pessoais em diversas formas de falares foram discutidas. Em outros momentos, léxico e conversação/discussão estavam em foco. Em um dos episódios, com duração de cinco minutos, comentavam a canção “Parado no Bailão”, de MC L Da Vinte e MC Gury, quando o aluno que havia levado essa peça disse como a conheceu, e o professor promoveu a explicação das palavras “popozão” e “bunda”.

Quanto às sub-habilidades, seis minutos da quinta aula foram dedicados à SCE3 (identificar a ideia principal do texto) por meio de atividade individual em que relacionavam temas elencados por Drummond aos poemas lidos. Em outros momentos, sub-habilidades foram parcialmente focalizadas, em conjunção com aspectos linguísticos e não linguísticos. Na quarta aula, ao longo de episódios que somam 15 minutos, discutiam se eram verdadeiras ou falsas asserções no material sobre texto biográfico a respeito de Drummond, e o professor aproveitava para dar explicações sobre geografia mineira e demais aspectos do estado. Nessa mesma atividade, a SCE4 (identificar detalhes e ideias secundárias) e a SCE5 (localizar informações explícitas no texto) também foram trabalhadas, já que tinham de apontar onde, no texto, se encontravam os trechos que embasavam suas respostas. Já na quinta aula, realizaram atividade em que conversação/discussão e léxico estiveram no foco, juntamente com as SCE4, SCE5 e SCE8 (reconhecer atitudes, emoções e pontos de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto). Ali, conversavam sobre aspectos do poema “Quadrilha”, abordando desdobramentos da história e utilidades do texto, como o aparente motivo pelo qual demais personagens não tinham sobrenome, mas um, o J. Pinto Fernandes, tinha. As sub-habilidades avaliadas no exame, que considero como indicadores de possível influência do Celpe-Bras, estiveram presentes, porém, por pouco tempo.

No que diz respeito aos diversos temas tratados nas aulas do Pré-Intermediário, podemos observar uma certa variedade de temas, mas, como dito anteriormente, aqueles que tiveram maior foco foram música e literatura. Em uma elevada proporção (mais de 90%) do tempo de aula, algum tema atravessava as interações, o que demonstra consistência do professor em foco quanto esse quesito, visto que ele dedicou tempo similar a diversos temas na turma anterior. Já em relação aos momentos em que não havia um tema específico, em boa parte, se tratava de gramática, comandos e avisos.

Tabela 28 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Mawuna: Pré-Intermediário B1

	<b>Tempo em min.</b>	<b>Porcentagem</b>
<b>Com tópico</b> (Telenovelas/Lazer, Família, Música, História das línguas neolatinas, Biografia, Literatura, Profissões/Trabalho, Relacionamentos/Família)	400	91,12%
<b>Sem tópico específico</b>	39	8,88%
<b>Total</b>	439	100,00%

Fonte: elaboração própria

Sobre as habilidades utilizadas pelo(a)s aprendentes ao longo das aulas dessa turma, podemos observar que se destaca a combinação da compreensão auditiva e da produção oral, como mostra a Tabela 29, que se segue. Em segundo vem a combinação dessas duas habilidades com a leitura em voz alta. As demais combinações ocorreram em muito menos tempo. Dentre essas, a que mais ocorreu foi a de compreensão auditiva e leitora, que coincide com os episódios da atividade em que escutavam canções propostas por colegas, enquanto acompanhavam a letra.

Tabela 29 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Mawuna: Pré-Intermediário B1

<b>Habilidades</b>	<b>Tempo em minutos</b>	<b>Porcentagem do tempo de aula</b>
Comp. leitora	13	2,96%
Comp. leitora + Prod. escrita	15	3,42%
Comp. auditiva	16	3,64%
Comp. auditiva + Comp. imagética	14	3,19%
Comp. auditiva + Comp. leitora	26	5,92%
Comp. auditiva + Prod. oral	232	52,85%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. leitora	7	1,59%
Comp. auditiva + Prod. oral + Leit. em voz alta	112	25,51%
Comp. Leitora + Comp. Imagética	4	0,91%
<b>Total</b>	439	100,00%

Fonte: elaboração própria

Na questão da integração das habilidades, observei que as atividades que demandaram somente interações orais têm um caráter integrativo, uma vez que havia uma troca de ideias e conversas genuínas. Vejamos alguns exemplos de atividades em que as/os aprendentes utilizaram habilidades de forma integrada. Na primeira aula, durante 14 minutos, assistiram a vídeos de chamada e de trechos de novela para, em seguida, discutir aspectos dessas novelas, a partir de asserções verdadeiras e falsas no material. Na terceira e na quarta aulas, notei momentos de conversas sobre músicas levadas por colegas. Nessas atividades, após acionarem compreensão auditiva e leitora na escuta das músicas, discutiram-nas empregando produção oral e compreensão auditiva. Na última aula observada da turma, também houve integração das habilidades quando discutiam com o professor Mawuna os poemas drummondianos lidos. Apesar de a turma ter falado muito menos que o professor, o desenho das interações favoreceu

integração das habilidades por tempo razoável, o que já se aproxima dos fundamentos teóricos do exame.

Na Tabela 30 a seguir, os recursos que basearam as diversas atividades ao longo das aulas observadas nessa turma de Mawuna são sintetizadas.

Tabela 30 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Mawuna: Pré-Intermediário B1

<b>Natureza dos recursos</b>	<b>Graus de autenticidade</b>	<b>Tempo de utilização</b>	<b>Porcentagem do tempo de aula</b>
<b>Textos com imagem</b>	Autêntico	5	1,14%
	Adaptado	39	8,88%
	Semi-autêntico	62	14,12%
<b>Textos sem imagem</b>	Autêntico	77	17,54%
	Semi-autêntico	16	3,64%
	De natureza didática	100	22,78%
<b>Imagens</b>	Adaptado	12	2,73%
<b>Vídeo</b>	Autêntico	103	23,46%
<b>Sem texto específico</b>	N/A	25	5,69%
<b>Total</b>		439	100,00%

Fonte: elaboração própria

Podemos notar que se destacam principalmente os momentos em que vídeos autênticos foram utilizados como ponto de partida. Trata-se de chamadas e trechos de novelas brasileiras e de clipes musicais. É possível observar também que houve amplo uso de textos sem imagem, de natureza didática. Esses momentos correspondem àqueles em que tratavam de gramática. Também se destaca o tempo em que textos sem imagem autênticos serviram de pano de fundo para as interações. Esses textos são poemas de Drummond. O texto com imagem semi-autêntico utilizado foi uma árvore genealógica, certamente criada para um fim do ensino/aprendizagem, que simula bem tal gênero. Usaram-na para trabalhar o léxico da família. Quanto aos textos com imagem adaptados, trata-se principalmente do texto biográfico sobre Drummond, ilustrado com foto do poeta, e levemente modificado. Com relação ao texto sem imagem semi-autêntico, trata-se daquele em que havia profissões a serem associadas a suas funções, uma vez que simulavam um dicionário. Em somente 25 minutos do total não foi utilizado nenhum documento como base. O tempo do uso de insumos autênticos e adaptados totaliza cerca de 54% do total, o que podemos considerar como razoavelmente convergente com as práticas no exame Celpe-Bras.

Relativamente a menções ao exame Celpe-Bras, não observei nenhuma na turma do Pré-Intermediário, assim como aconteceu na turma do Intermediário B2. Cabe, aqui, lembrar que Mawuna havia declarado, no questionário, que, com frequência, menciona, discute aspectos específicos e usa itens de edições anteriores do exame. Então, deduzo que o exame não influenciou de forma tão visível quanto aconteceu no caso da turma de Bakê (BRA1).

#### 6.4. Práticas docentes de Djimon (EXT2)

A seguir, apresento a análise das aulas de Djimon, começando pela turma de Português para Fins Universitários I (PFU I) para chegar à do Português para Fins Universitários III (PFU III).

##### 6.4.1. Português para Fins Universitários I (PFU I)

Esta é uma turma de português básico, primeiro semestre, e, como diz o nome, tem foco em assuntos acadêmicos. A primeira aula observada nessa turma está sintetizada no Quadro 27 a seguir.

Quadro 26 - Síntese da 1ª aula do Português para Fins Universitários I - Djimon

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
5	O professor pede que estudantes falem uma palavra qualquer do português e passem a vez para um/a colega	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	PO, CA	Sem texto espec. // N/A
16	O professor pede que se façam perguntas de coisas que vão fazer no futuro	Alu.-turma/prof.	Gramática, Léxico, Pronúncia // Sem tópico específico	PO, CA	Sem texto espec. // N/A
7	O professor coloca no bate-papo escrito palavras ditas por aprendentes, em seguida, aprendentes identificam quais não entenderam e o professor lhes mostra usando Google imagens ou explicando-as	Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto espec. // N/A
1	Professor responde a pergunta de aluna sobre qual a diferença entre “o que você vai fazer?” e “você vai fazer?”	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto espec. // N/A
3	O prof. corrige frases escritas por alunas no bate-papo escrito, no início da aula, para dizer a data e horário do momento	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto espec. // N/A
38	O professor cria situações de comunicação a partir das quais aprendentes improvisaram diálogos curtos (questões relacionadas à vida estudantil): um(a) aluno/a expõe um problema a outro(a) e pede conselhos	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Simulação de diálogo, Gramática, Léxico // Vida estudantil na universidade	PO, CA	Sem texto espec. // N/A
1	O professor explica como será feita a avaliação de rendimento	Prof.-Turma	Anúncios // Sem tópico específico	CA	Sem texto espec. // N/A
4	O professor dá retorno sobre questão de prova anterior (os/as alunos/as tinham que responder a e-mail supostamente enviado por estudante lusófono que acabou de chegar em sua universidade a fim de lhe dar conselhos sobre a vida estudantil)	Prof.-Turma	Feedback // Vida estudantil na universidade	CA	Texto sem imagem (prova) // Semi-aut.
10	O prof. faz correções gramaticais de algumas produções de aluno(a)s	Prof.-Turma	Feedback, Gramática // Vida estudantil na universidade	CA	Texto sem imagem (prova) // Semi-aut.
5	O professor dá mais detalhes sobre a avaliação de rendimento em preparação, a pedido de aluno(a)s	Prof.-Turma	Anúncios // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto espec. // N/A
<b>Total:</b> <b>90</b>					

Fonte: elaboração própria

A considerar o conjunto das aulas observadas e analisadas nessa turma, podemos observar, por meio da Tabela 31, como foram os padrões de interação. Dos 400 minutos de aulas, o professor falou mais em 36% do total de tempo enquanto que os/as aluno(a)s puderam falar mais que o professor ao longo de quase 20% do tempo total. Ambas as partes tiveram tempo semelhante de fala em quase 35% do tempo. As atividades individuais ocuparam pouco menos de 10%.

Tabela 31 - Síntese da organização das interações nas aulas de Djimon: PFU I

<b>Tipo de interação</b>	<b>Tempo (em min.)</b>	<b>Porcentagem do tempo total</b>
Prof.-Turma	145	36,25%
Alu.-turma/prof.	79	19,75%
Distribuição +/- igual	139	34,75%
Trabalho Individual	37	9,25%
Total	400	100,00%

Fonte: elaboração própria

Ao afunilar os episódios de atividades em que o professor falou mais, não foi possível observar um padrão, uma vez que ele falava mais que a turma durante quase todos os tipos de atividades registrados, até em alguns episódios de atividade comunicativa. Já a turma falou mais que o professor Djimon em momentos em que o foco das atividades era a conversação ou a discussão. O tempo de fala foi semelhante para as duas partes em momentos de atividades comunicativas focadas no léxico e também em alguns episódios em que o foco era a conversação/discussão. Nos 37 minutos de atividade individual, a turma fazia atividades gramaticais como o preenchimento de lacunas em texto retirado do Yahoo Respostas, utilizando o pretérito perfeito simples, um itinerário com verbos no imperativo, e preenchiam lacunas de outro texto, utilizando pontos cardeais, o imperativo, o presente do indicativo e a forma verbal *ir (no presente do indicativo) + verbo (no infinitivo)*. Observando esse padrão de interações, é possível afirmar que ele se aproxima razoavelmente dos padrões do exame. Ainda que o professor tenha falado mais que a turma, houve tempo razoável em que os tempos de fala se igualaram, além do fato de que é preciso levar em consideração que este é um nível iniciante.

Quanto aos diversos conteúdos trabalhados ao longo dessas aulas, a Tabela 32 os recapitula. Nela, podemos observar que os aspectos linguísticos foram o foco das aulas em 64% do tempo total. Desses, as interações focalizaram exclusivamente a aprendizagem lexical em 126 minutos dos 400 analisados. No início de todas essas aulas, o procedimento do professor Djimon foi o mesmo: pedir que as/os aprendentes dissessem uma palavra qualquer em português e passassem o turno para um(a) colega. Em seguida, o professor punha as palavras citadas no bate-papo da sala virtual e pedia que quem não tivesse entendido alguma delas se

manifestasse, e ele a explicava. Isso indica uma certa importância que Djimon dá ao léxico, especialmente nesta turma.

Tabela 32 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Djimon: PFU I

Itens conteudísticos		Tempo (em min.)	Porcentagem do tempo total
<b>Aspectos linguísticos</b>	Gramática	27	6,75%
	Léxico	126	31,50%
	Gramática + Léxico	68	17,00%
	Gramática + Léxico + Pronúncia	23	5,75%
	Léxico + Pronúncia	12	3,00%
<b>Aspectos não linguísticos</b>	Conversação/Discussão	67	16,75%
	Explicação	1	0,25%
	Comandos	1	0,25%
	Avisos	6	1,50%
<b>Aspectos linguísticos e não linguísticos</b>	Conversação/Discussão + Léxico	6	1,50%
	Gramática + Comandos	11	2,75%
	Feedback + Gramática	10	2,50%
	Simulação de diálogo, Gramática, Léxico	38	9,50%
<b>Sub-habilidades e aspectos (não) linguísticos</b>	SCE1 + Feedback	4	1,00%
<b>Total</b>		<b>400</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaboração própria

O segundo tipo de atividade que se destaca no âmbito dos aspectos linguísticos é o foco dividido entre gramática e léxico, o que ocupou 17% do tempo total das aulas. A título de exemplo, na segunda aula, corrigiam a atividade de preenchimento de textos retirado do Yahoo Respostas enquanto o professor esclarecia palavras e expressões não compreendidas pelo(a) aluno(a)s. Além disso, na quarta aula, os/as aluno(a)s preencheram lacunas naquele texto já mencionado na seção anterior, em que utilizaram os pontos cardeais para escrever sugestões de itinerário. Essa atividade e seus desdobramentos (o professor dando exemplo de como se pode indicar um itinerário, o preenchimento individual e a correção) duraram 50 minutos. Em outros episódios, gramática, léxico e pronúncia foram trabalhados. Trata-se de uma daquelas atividades de início da aula, em que o professor promovia interações entre os/as aprendentes, especialmente, quando lhes pedia que se fizessem, uns aos outros, perguntas no futuro, enquanto ele promovia correções gramaticais e de pronúncia.

Quanto a atividades de natureza não linguística, os episódios em que focalizaram conversação/discussão se destacam, quase 17% do total do tempo das aulas. Isso foi em momentos em que conversavam sobre a época da escola, trazendo suas lembranças e discutindo as disciplinas escolares entre seu país e o Brasil. Também foi em episódios da terceira aula, quando discutiam o que fariam se se encontrassem perdida(o)s em uma cidade desconhecida e

sem celular, ou se já se viram em situação de dar uma informação de localização ou de itinerário de forma errônea. Demais aspectos não linguísticos ocuparam pouco tempo.

Em termos de atividades focadas em aspectos tanto linguísticos como não linguísticos, destaca-se a conjunção de simulação de diálogo, gramática e léxico na atividade da primeira aula, com duração de 38 minutos, em que o professor criou situações de comunicação a partir das quais aprendentes improvisaram diálogos curtos (questões relacionadas à vida estudantil): um(a) aluno(a) expunha um problema a outro(a) e pedia conselhos. Outro tipo de atividade que é possível observar por meio da Tabela 32 é quando o professor dava retorno sobre alguns textos que aprendentes produziram durante a avaliação anterior. Até aqui, é possível ver que, no quesito do conteúdo, o professor deu muito foco em aspectos linguísticos, o que não seria ideal, considerando os padrões do exame Celpe-Bras.

Por fim, quanto a sub-habilidades do Celpe-Bras, a SCE1 [reconhecer a situação de comunicação (quem fala ou escreve, para quem, em que contexto, em que veículo, com que objetivo, em que registro, em que gênero, entre outros)] foi trabalhada enquanto o professor Djimon dava retorno ainda sobre questão de prova anterior: os/as aluno(a)s tinham que responder a *e-mail* supostamente enviado por estudante lusófono que acabara de chegar à mesma universidade, a fim de lhe dar conselhos sobre a vida estudantil e a cultura acadêmica local. Portanto, muito pouco foco foi dado a um dos aspectos do exame que foi possível observar através das diversas turmas analisadas até aqui, o que é indício de um efeito mais fraco nas práticas de Djimon nesta turma.

Os temas tratados ao longo das quatro aulas do PFU I estão reunidos na Tabela 33. Como podemos ver, os momentos em que havia um tema específico correspondem a 54% do tempo total, abarcando vida universitária, escola, infância e localização. Os momentos em que não havia tema específico correspondem a 45% do tempo total e coincidem essencialmente com episódios em que se tratava de léxico e de gramática, especificamente, aquela atividade que o professor conduzia no início de todas as aulas. Em outras palavras, o fato de ter havido um tema discutido em somente pouco mais que a metade do tempo da aula reduz as chances de terem interações mais genuínas, e neste aspecto, há menos convergência com as práticas observadas no exame.

Tabela 33 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Djimon: PFU I

	Tempo em min.	Porcentagem
<b>Com tópico</b> (Vida universitária, Escola, Infância, Localização/Direcionamento)	217	54,25%
<b>Sem tópico específico</b>	183	45,75%
Total	400	100,00%

Fonte: elaboração própria

Relativamente às habilidades utilizadas pela(o)s aluna(o)s, a Tabela 34 mostra que, em 80% do tempo total das aulas, empregaram a combinação compreensão auditiva e produção oral. Demais combinações de habilidades tiveram poucas ocorrências nessa turma. Dessas, a que teve maior ocorrência foi a combinação daquelas duas habilidades com produção escrita, em que preencheram aquele texto que tratava de itinerário.

Tabela 34 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Djimon: PFU I

Habilidades	Tempo em minutos	Porcentagem do tempo de aula
Comp. leitora	13	3,25%
Comp. auditiva	17	4,25%
Comp. auditiva + Leit. em voz alta	7	1,75%
Comp. auditiva + Prod. oral	321	80,25%
Comp. auditiva + Prod. Oral + Prod. Escrita	24	6,00%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. imagética	3	0,75%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. leitora	2	0,50%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. imagética + Comp. leitora	13	3,25%
Total	400	100,00%

Fonte: elaboração própria

Em termos de integração das habilidades, as interações orais entre ambas as partes, com tomadas de turno entre professor e aprendentes, já configuram como integração. No entanto, notei que, nessa turma, não houve mais que isso. Talvez por causa do alto número de aprendentes na turma. A natureza em si dessas interações girou mais em torno de aspectos linguísticos, e as/os aprendentes não realizaram falas mais longas. Isso não vai na mesma direção do exame Celpe-Bras, em que a integração acontece em níveis mais complexos e com uma certa variedade de combinações de habilidades.

Com relação aos diversos textos utilizados nas aulas, a Tabela 35 traz quanto tempo cada tipo de documento ocupou ao longo das quatro aulas. Como se pode ver, em mais da metade do tempo total das aulas, não foi utilizado nenhum texto. Esses episódios correspondem essencialmente àquelas atividades com foco no léxico que o professor conduziu no início de cada aula. Também correspondem outros tipos de atividades como aquela da primeira aula, com duração de 38 minutos, em que encenaram diálogo, com o objetivo de exercitar perguntas e aconselhamento.

Tabela 35 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Djimon: PFU I

<b>Natureza dos recursos</b>	<b>Graus de autenticidade</b>	<b>Tempo de utilização</b>	<b>Porcentagem do tempo de aula</b>
<b>Textos sem imagens</b>	Adaptado	24	6,00%
	Semi-autêntico	14	3,50%
	De natureza didática	9	2,25%
<b>Imagens com texto</b>	Autêntico	3	0,75%
	Semi-autêntico	26	6,50%
<b>Textos com imagens</b>	Autêntico	15	3,75%
	De natureza didática	6	1,50%
<b>Mapas</b>	Autêntico	5	1,25%
	Adaptado	35	8,75%
	Autêntico/Semi-autêntico	24	6,00%
<b>Mapa + Imagens</b>	Autêntico	4	1,00%
<b>Fotos</b>	Autêntico	22	5,50%
<b>Sem texto específico</b>	N/A	213	53,25%
<b>Total</b>		400	100,00%

Fonte: elaboração própria

Nos momentos em que algum texto serviu como insumo, o que foi utilizado por mais tempo foram mapas, de diversos graus de autenticidade, que somam 16% do tempo. Na terceira aula, partiram de um mapa digital da cidade de Salvador para discutir a utilização de um mapa para chegar a um determinado ponto, dificuldades e facilidades, e exercícios de gramática e léxico. Também utilizaram a rosa dos ventos para ver o vocabulário dos pontos cardeais. Além disso, em episódios em que faziam dois exercícios, partiram de um desenho que representa uma certa área urbana, com quarteirões e estabelecimentos, e um mapa turístico da cidade de Salvador, para realizar atividades relacionadas a direcionamento e itinerários.

O texto sem imagens adaptado utilizado foi a publicação tirada do Yahoo Respostas, em que o autor contava algumas desventuras que experienciou na época da escola. Utilizaram isso para realizar a atividade gramatical do uso do pretérito perfeito, substituindo os verbos do texto colocados no infinitivo, e discutindo a história ali contada. Quanto às fotos utilizadas, trata-se algumas, de determinada localidade popular da cidade de Salvador, em que havia comércios, carro, etc., a partir das quais trabalharam a descrição dos elementos que apareciam nessas imagens. Quanto ao texto com imagem autêntico, trata-se de umas tiras, presentes no material, em que alguém pergunta para outro um endereço, e este lhe responde fingindo saber onde ficava. A partir disso, comentaram as tirinhas, conversaram sobre se já tiveram uma experiência parecida, e o professor dá explicações sobre o advérbio “onde” e suas possíveis variações. Ao todo, foram 33% do tempo da aula em que utilizaram documentos de natureza autêntica ou adaptada como ponto de partida, o que pode ser considerado como pouco ou razoável, diante dos padrões do exame, onde quase sempre se parte de um texto específico para as interações.

Durante as aulas observadas e analisadas de Djimon na turma de PFU I, não houve nenhuma menção explícita ao exame Celpe-Bras, apesar do fato de ele ter declarado que o faz com frequência. No entanto, durante a primeira aula, ele partiu de itens de uma avaliação de rendimento interna anterior para dar *feedback* sobre pontos gramaticais e sub-habilidades do exame Celpe-Bras. Vejamos, abaixo, o texto e o comando:

Atividade sobre rotina

Imagine que, em um tempo de aulas presenciais e sem pandemia de covid-19, você conhece um colega lusófono recém-matriculado no mesmo curso que você. O colega em questão se chama João e está ainda conhecendo a universidade. João te manda a mensagem abaixo por e-mail.

*Bom dia, colega. Tudo bem?*

*Como eu te disse outro dia, sou novo aqui na universidade e queria saber algumas coisas. Você pode me ajudar? Eu estou indo para a faculdade três dias na semana, e como moro longe, queria fazer logo tudo de uma vez. Esta semana, além das aulas, preciso tirar xérox de alguns textos, mas, primeiro, preciso passar na biblioteca para pegar um livro. Além disso, preciso muito conversar com o coordenador do curso. Com um dia cheio desses, acho vou até almoçar na faculdade mesmo.*

*Me diga uma coisa: tudo isso fica aberto o dia todo? O coordenador fica a qualquer horário? E o colegiado? E a cantina? Tem cantina?*

*Valeu mesmo!*

*Abr.*

*João Feitosa.*

Escreva um e-mail respondendo a suas perguntas e descrevendo uma rotina de 1 dia da semana (de segunda a sexta) da faculdade onde você estuda atualmente. Explique o horário em que a faculdade abre, o horário em que cada órgão abre, explique os horários do coordenador neste dia. Inclua três turnos do dia na resposta. Você pode usar sua criatividade e criar as informações.

Os comandos seguem a estrutura dos do exame Celpe-Bras, como se pode notar: referência ao texto insumo, o gênero de texto a ser escrito e as questões específicas a serem tratadas na produção, o que pode ser considerado como efeito retroativo, porém numa intensidade fraca, visto o tempo atribuído.

#### **6.4.2. Português para Fins Universitários III (PFU III)**

A turma do PFU III é de um nível intermediário. O Quadro 28 resume as atividades e episódios ocorridos na primeira aula do PFU III de Djimon.

Quadro 27 - Síntese da 1ª aula do Português para Fins Universitários III - Djimon

<b>Tempo</b> (em min.)	<b>Atividades realizadas e os respectivos episódios</b>	<b>Organização das interações</b>	<b>Conteúdo</b> (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	<b>Habilidades envolvidas</b> (por parte dos aprendentes)	<b>Materiais utilizados</b> (natureza // grau de autenticidade)
1	O prof. passa o primeiro minuto de um vídeo de 27 minutos no YouTube titulado “As cotas raciais atrapalham o Brasil?”, do programa “Mude minha ideia”, em que é colocada uma questão polêmica para ser discutida entre pessoas que pensam diferente	Individual	Visualização de vídeo // Cotas raciais	CA, CI	Vídeo // Aut.
7	O prof. pausa sobre de que as alunas acham que vai tratar o vídeo, e conversam sobre o que são cotas raciais e como o assunto seria tratado no vídeo	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Conversação/Discussão, Léxico // Cotas raciais	PO, CA	Vídeo // Aut.
27	Assistem ao resto do vídeo, com o objetivo de identificar o posicionamento de cada participante do debate os argumentos utilizados	Individual	Conversação/Discussão, Léxico // Cotas raciais	CA, CI	Vídeo // Aut.
9	O prof. pergunta quem são as 4 pessoas com quem o apresentador conversa e o provável motivo de terem sido escolhidas para o debate	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Cotas raciais	PO, CA	Vídeo // Aut.
7	A partir de discussão de alunas, o professor explica como se entra no Ensino Superior público no Brasil, e alunas tiram dúvidas	Prof.-Turma	Explicação, Conversação/Discussão // Cotas raciais	CA, PO	Vídeo // Aut.
18	O professor pergunta quais foram os posicionamento dos/das debatedore(a)s do vídeo, e alunas discutem detalhes dos argumentos utilizados	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Cotas raciais	PO, CA	Vídeo // Aut.
8	O prof. cita uma afirmação de que não há diferenças entre brancos e negros, e pergunta à turma o que se disse a esse respeito no debate visto, e alunas respondem e expandem discussão para desigualdades sociais, direitos humanos e educação inclusiva, com menção a Paulo Freire	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Cotas raciais/Racismo	PO, CA	Vídeo // Aut.
10	O prof. pergunta quais questões deveriam ser discutidas, uma vez que diferenças biológicas raciais estão cada vez menos em pauta, e alunas respondem e entram em questões de programas sociais no Brasil e no país	Alu.-turma/prof., Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Cotas raciais/Racismo	PO, CA	Vídeo // Aut.
6	O prof. o que foi dito sobre meritocracia no vídeo, e debatem a respeito	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Cotas raciais/Racismo	PO, CA	Vídeo // Aut.
7	O prof. pede que alunas expliquem a afirmação “não tomar a exceção como regra”	Alu.-turma/prof.,	Conversação/Discussão // Cotas raciais/Racismo	PO, CA	Vídeo // Aut.
4	O prof. traz, e discutem algumas expressões como “concordar 200%”, “O Senhor está no céu”	Prof.-Turma	Conversação/Discussão, Léxico // Cotas raciais/Racismo	PO, CA	Vídeo // Aut.
2	Discutem se o debatedor contrário às cotas raciais foi convencido	Alu.-turma/prof.,	Conversação/Discussão // Cotas raciais/Racismo	PO, CA	Vídeo // Aut.
<b>Total:</b> <b>106</b>					

Fonte: elaboração própria

Considerando as quatro aulas de PFU III, podemos observar que, em mais de 60% do tempo das aulas, as alunas falaram mais que o professor, interagindo muito entre elas e com o professor (ver Tabela 36 abaixo). O que explica isso é que o professor, nas três primeiras aulas, havia levado vídeos, a partir dos quais incentivava discussões, e a proatividade das alunas para com o debate se fez sentir. A quarta e última aula observada foi controlada pelas alunas, que haviam preparado um debate sobre assuntos definidos anteriormente. São muito poucos, como podemos ver na tabela, os momentos em que o professor falou mais, o equivalente a menos de 5% do tempo total. Em quase 20% do tempo, falaram por tempo igual e, nos 57 minutos de trabalho individual, assistiam a vídeos que discutiriam em seguida entre elas e o professor. Nesse cenário, pode-se verificar uma aproximação muito mais estreita dos ideais do exame, uma vez que, além do fato de as alunas terem tido muito tempo de fala, essas interações aconteceram de forma genuína.

Tabela 36 - Síntese da organização das interações nas aulas de Djimon: PFU III

<b>Tipo de interação</b>	<b>Tempo (em min.)</b>	<b>Porcentagem do tempo total</b>
Prof.-Turma	20	4,94%
Alu.-turma/prof.	248	61,23%
Distribuição +/- igual	80	19,75%
Trabalho Individual	57	14,07%
<b>Total</b>	<b>405</b>	<b>100,00%</b>

Fonte: elaboração própria

Com relação ao conteúdo trabalhado nessas aulas, a Tabela 37 mostra que, em quase 70% do tempo total, a conversação/discussão de alguma questão estava em foco. A título de exemplo, na primeira, o professor estimulou a discussão de questões sociais como as cotas raciais, a partir de um vídeo de 27 minutos, do YouTube, titulado “As cotas raciais atrapalham o Brasil?”, do programa “Mude minha ideia”, que é conhecido por trazer questões polêmicas para serem discutidas entre pessoas que pensam de formas diferentes. Ao longo da segunda aula, o professor Djimon exibiu três vídeos do quadro “Polêmica da semana”, uma sátira de debates sobre diversas questões, do coletivo Porta dos Fundos. A partir desses vídeos, o professor conduziu as discussões sobre o caráter satírico dos vídeos e a análise dos argumentos neles presentes. A quarta aula foi reservada para fazerem o debate sobre os temas pré-definidos. Tratava-se de uma avaliação.

Tabela 37 - Síntese do tempo dedicado a itens conteudísticos nas aulas de Djimon: PFU III

Itens conteudísticos		Tempo (em min.)	Porcentagem do tempo total
<b>Aspectos linguísticos</b>	Pronúncia	1	0,25%
	Conversaão/Discussão	273	67,41%
	Explicação	3	0,74%
<b>Aspectos não linguísticos</b>	Explicação + Conversaão/discussão	14	3,46%
	Visualização de vídeo	57	14,07%
	Visualização de vídeo + Conversaão/Discussão	13	3,21%
<b>Aspectos linguísticos e não linguísticos</b>	Conversaão/Discussão + Léxico	37	9,14%
<b>Sub-habilidades e aspectos (não) linguísticos</b>	Conversaão/Discussão + SCE9	7	1,73%
Total		405	100,00%

Fonte: elaboração própria

Como se pode notar, os aspectos linguísticos não foram centrais nessas aulas. Em alguns momentos de conversaão/discussão, o léxico também foi trabalhado, como no episódio em que o professor explorou algumas expressões como “concordar 200%” e “O Senhor está no céu”. Na segunda aula, palavras como “piada”, “deboche” foram discutidas, além da diferença entre “cientista” “científica”, que, em língua espanhola, correspondem ao mesmo vocábulo.

Quanto a sub-habilidades do exame, foi possível notar a SCE9 (interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente) quando as alunas respondiam, a partir de mapa da interrupção voluntária de gravidez, quais as situações jurídicas predominantes no mundo. Nesta turma, apesar de não haver tido um foco por mais tempo em sub-habilidades do exame, é possível observar que os momentos de conversaão/discussão cumprem com os mesmos padrões que o exame.

Os temas tratados estão reunidos na Tabela 38. Podemos observar que, dos 405 minutos analisados, em somente oito não havia nenhum tema servindo como pano de fundo, o que corresponde essencialmente ao momento em que alunas tiram dúvidas sobre a avaliação em que haveria simulação de debate, e o professor fala dos critérios de avaliação e outros aspectos. Essa situação reúne condições para interações situadas, bem como é defendido no exame Celpe-Bras.

Tabela 38 - Síntese dos tópicos tratados nas aulas de Djimon: PFU III

	Tempo em min.	Porcentagem
<b>Com tópico</b> (Cotas raciais/Racismo, Clima/Aquecimento global, Vacinas/Saúde, Interrupção da gravidez, Eutanásia, Maioridade penal, Políticas linguísticas)	397	98,02%
<b>Sem tópico específico</b>	8	1,98%
Total	405	100,00%

Fonte: elaboração própria

Na questão das habilidades utilizadas pelas aprendentes, podemos notar a menor variedade em relação a todas as demais turmas analisadas na pesquisa. As atividades realizadas giraram essencialmente em torno da conversação/discussão de diversos temas, com uso de compreensão auditiva e produção oral, partindo muitas vezes da visualização de vídeos (compreensão auditiva e imagética). Os momentos em que empregaram a compreensão leitora coincidem com aqueles, da terceira aula, em que fizeram a leitura de um mapa titulado “situação jurídica do aborto ao redor do mundo” e de dois textos escritos que traziam definições de aborto.

Tabela 39 - Síntese do tempo de uso de habilidades por aprendentes nas aulas de Djimon: PFU III

Habilidades	Tempo em minutos	Porcentagem do tempo de aula
Comp. auditiva + Prod. oral	284	70,12%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. imagética	13	3,21%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. leitora	47	11,60%
Comp. auditiva + Prod. oral + Comp. imagética + Comp. leitora	4	0,99%
Comp. auditiva + Comp. imagética	57	14,07%
Total	405	100,00%

Fonte: elaboração própria

Com relação à integração das habilidades, é possível notar que as conversações e discussões ocorridas nas aulas, além de terem sido genuínas, tiveram relação com as informações obtidas de vídeos e documentos lidos, o que se coaduna com as práticas avaliativas no exame Celpe-Bras.

No que diz respeito aos textos que serviram de base, podemos ver que pouco mais da metade do tempo das aulas tinha como base vídeos. Aqueles vídeos traziam, de formas diferentes, a argumentação, que foi o principal aspecto trabalhado ao longo das quatro aulas do PFU III. Em segundo lugar, pode-se notar o uso de texto sem imagem, que são aqueles dois textos sobre o aborto. O mapa ocupou 35 minutos, e, em somente 43 minutos, não havia um texto específico. Apesar disso, discussões genuínas foram feitas. Neste quesito, também observo muita aproximação entre as práticas de Djimon e os pressupostos teóricos do Celpe-Bras.

Tabela 40 - Síntese de recursos utilizados e seu grau de autenticidade nas aulas de Djimon: PFU III

<b>Natureza dos recursos</b>	<b>Graus de autenticidade</b>	<b>Tempo de utilização</b>	<b>Porcentagem do tempo de aula</b>
<b>Textos sem imagem</b>	Autêntico	115	28,40%
<b>Mapa</b>	Autêntico	35	8,64%
<b>Vídeos</b>	Autêntico	212	52,35%
<b>Sem texto específico</b>	N/A	43	10,62%
Total		405	100,00%

Fonte: elaboração própria

Relativamente a menções ao exame, assim como na turma de PFU I, nesta turma, não houve nenhuma menção ao Celpe-Bras. Djimon, no questionário, havia declarado que, frequentemente, mencionava o exame, que levava itens de edições anteriores para a aula e que raramente discutia aspectos específicos do exame. Não por isso podemos concluir que não há indícios de influência do exame em sua prática. Como foi possível notar ao longo da análise das ocorrências observadas nesta turma, em muitos quesitos a prática do professor foi na mesma direção dos pressupostos do Celpe-Bras, diferentemente do caso da turma anterior, o que pode ser atribuído ao nível de proficiência das turmas.

## 7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

O principal objetivo desta tese foi avaliar influências do exame Celpe-Bras no ensino de PLE em quatro instituições, sendo duas no Brasil e duas em outros dois países. Para isso, parti de três perguntas, sendo a primeira a principal e as demais desdobramentos desta: (i) Como se configura o efeito retroativo do exame Celpe-Bras? (ii) O exame Celpe-Bras causa efeito retroativo negativo? (iii) Há diferenças significativas entre as práticas didáticas e avaliativas das instituições aplicadoras do Celpe-Bras e as das instituições que não o são?

Para isso, fiz um apanhado de estudos realizados sobre o fenômeno do efeito retroativo, tanto no Brasil quanto fora do país, considerando tanto estudos que focalizaram o Celpe-Bras como aqueles que trataram de outros exames. Isso permitiu entender que um exame, *per se*, por mais relevância e características teórico-metodológicas ideais que tenha em sua natureza, não é capaz de induzir mudanças substanciais no fazer didático de docentes, e que nem em toda(o)s as/os docentes é possível perceber mudanças ou influências. Essas pesquisas indicam, ainda, que na questão do conteúdo trabalhado em aula, aspecto em que influências são mais perceptíveis, o que não é avaliado nos exames não recebe o mesmo foco que aquilo que o é, e isso representa influência negativa. Quanto aos fatores que determinam as práticas didáticas, essas pesquisas mostram que, mais que um exame, são o histórico de formação e as crenças das e dos docentes que influenciam mais. Especificamente sobre o Celpe-Bras, vimos que trabalhos publicados defendem a utilização do exame como modelo na confecção de materiais didáticos, que, segundo as autoras e os autores, ainda são tradicionais.

Em seguida, apresentei e discuti os fundamentos teóricos do exame, os mesmos que são defendidos na literatura como propícios para representar um modelo para práticas de ensino e de aprendizagem. O exame, que é considerado como de natureza comunicativa, é baseado numa visão de proficiência não referenciada no falante “nativo”; o uso de textos considerados como autênticos; um conceito de língua-cultura que leva em consideração a interculturalidade; o desempenho na língua via cumprimento de tarefas comunicativas.

Munido dos saberes produzidos pelas pesquisas sobre efeito retroativo consultadas, levando em consideração a fundamentação teórica do exame, e com a orientação do objetivo e das perguntas norteadoras, desenvolvi o estudo, seguindo os passos relatados no capítulo da metodologia. O estudo, de configuração internacional, foi feito com quatro docentes de PLE, de quatro instituições, sendo duas no Brasil e duas em outros dois países latino-americanos, considerando uma instituição aplicadora e uma não aplicadora do Celpe-Bras no contexto

brasileiro e no exterior. Coletei dados a partir de um questionário, observei aulas das quais analisei 50 horas, e considerei materiais e documentos utilizados durante aulas observadas. Fiz a descrição dessas aulas com base no *Communicative Orientation of Language Teaching* (COLT) adaptado (ALLEN et al., 1984; SPADA; FRÖHLICH, 1995). Considerando o desenho metodológico aplicado, foi possível notar seu caráter inovador.

Partindo daí e com base nos resultados da pesquisa, proponho as seguintes respostas às perguntas de pesquisa inicialmente apresentadas

- Como se configura o efeito retroativo do exame Celpe-Bras?

Não é possível generalizar a partir dos dados disponíveis, no entanto, os resultados indicam que, no geral, as/os docentes participantes têm uma percepção positiva a respeito do exame e o consideram como um modelo capaz de levar a uma prática didática adequada. O fato de toda(o)s conhecerem bem o exame, apesar de nem toda(o)s terem sido avaliadora(e)s, indica que, em algum momento de sua formação docente, seja inicial, na faculdade, ou continuada, o exame entra como elemento importante. A partir dos dados, observei que as práticas didáticas, em relação ao exame, são diversificadas de um(a) docente para outra(o) e, inclusive, de uma turma para outra, mesmo se tratando de um(a) mesmo(a) docente. Com base nos resultados, é possível, inferir que o exame parece exercer influência quanto mais alto o nível da turma, especialmente em turmas de níveis pré-intermediário a avançado, em que as práticas tendem a aproximar-se dos ideais do exame. Já em turmas de português iniciante, nível que não é certificado no Celpe-Bras, a influência e a aproximação das práticas aos ideais do exame são muito pouco perceptíveis.

No quesito do conteúdo, diferentemente do que pesquisas mostraram no caso de outros exames, não se pode afirmar que o ensino do PLE é orientado para um conteúdo do domínio do exame, uma vez que não há um conteúdo exclusivo do exame nos contextos pesquisados, apesar de existir grande quantidade de textos, dos diversos modos (escritos, imagéticos, em áudio e em vídeo); estes originam-se dos meios midiáticos. Além disso, o Celpe-Bras não é um exame escolar ou de rendimento, o que o diferencia desse tipo de exame, que terá um conteúdo mais delimitado. Dito isso, docentes ainda levam itens do exame para suas aulas, apesar de o Celpe-Bras não ser o alvo desse público. No que se relaciona a práticas avaliativas, a influência do exame é mais manifesta pois este, na visão de docentes, serve de modelo para avaliação em cursos PLE, o que pode ser caracterizado como efeito retroativo específico.

O uso de materiais autênticos ou adaptados, que são os tipos dos textos utilizados no Celpe-Bras, é manifesto, no geral. Também há um maior tempo de fala das e dos aprendentes, especialmente nas turmas de níveis mais altos, o que encoraja seu protagonismo, aspecto defendido no exame. A integração das habilidades usadas pelo(a)s aprendentes também se destaca, sugerindo uma aproximação entre o exame e as práticas docentes. As sub-habilidades avaliadas no Celpe-Bras também são trabalhadas em sala, com o tempo dedicado e diversidade a variar de docente para docente. No exame, são tratados temas variados e de atualidade, o que também se pode ver nas salas de PLE. O uso de gêneros discursivos também é visto nas salas, variando a sua diversidade de docente para docente.

- O exame Celpe-Bras causa efeito retroativo negativo?

Na literatura sobre o efeito retroativo, a principal influência negativa apontada por estudos (Wall; Alderson, 1993; Qi, 2005) é o caráter limitativo que exames podem induzir em aulas, restringindo o conteúdo trabalhado ao escopo que é avaliado. Como colocado no capítulo 3, não percebi nenhuma característica do exame que possa potencialmente ocasionar efeito retroativo negativo, nem notei práticas questionáveis das ou dos professores que possam estar ligados a uma possível má influência do Celpe-Bras.

- Há diferenças significativas entre as práticas didáticas e avaliativas das instituições aplicadoras do Celpe-Bras e as das instituições que não o são?

Uma das razões pelas quais havia optado por uma comparação entre instituições aplicadoras e não aplicadoras do exame era ter uma base de comparação entre as práticas, a fim de averiguar se, nas instituições aplicadoras, o efeito do exame se faz mais presente, o que permitiria inferir, com mais segurança, se há influência atribuível ao Celpe-Bras. Comparando, pois, as práticas docentes e avaliativas das/dos participantes dos quatro contextos institucionais estudados, em relação ao exame Celpe-Bras, não há elementos diferenciais que permitam concluir que haja diferenças significativas entre as instituições aplicadoras ou não do exame, em parte, porque os professores e as professoras que lá trabalham parecem ter níveis mais ou menos semelhantes de conhecimentos a respeito do Celpe-Bras. Além disso, havia uma professora participante, avaliadora, que trabalhava numa instituição aplicadora, que não reconheceu influência do exame em sua prática, e cujas práticas observadas não se aproximam tanto dos fundamentos defendidos no Celpe-Bras.

Respondidas essas perguntas, é preciso reconhecer algumas limitações do estudo, como a não consecução de docentes que não tenham sido avaliadora(e)s na instituição EXT2, que não permitiram ter um cenário do mesmo número de docentes avaliadora(e)s e sem experiência no Celpe-Bras. Tal cenário ideal permitiria uma comparação mais equilibrada entre as instituições. A partir disso é possível deduzir que contextos ou instituições em que o exame não é aplicado podem abrigar docentes que já foram avaliadora(e)s, o que, de alguma forma, pode servir de orientação para pesquisas futuras sobre influências de exames, no sentido de que, se a proposta for investigar diferenças nas práticas didáticas e avaliativas de docentes, e não políticas institucionais locais, é preciso pôr o foco no(a)s próprio(a)s docentes, que podem estar em instituições não aplicadoras mas serem avaliadora(e)s ou, mesmo não o sendo, deterem bom conhecimento sobre o exame. Ademais, quanto aos aspectos analisados, não pude tratar da questão cultural, apesar de reconhecer esse fundamento, por causa da limitação do tempo. Como o exame é considerado pelo próprio órgão desenvolvedor como permeado por cultura e que promoveria interculturalidade, era importante também tratar dessa questão no estudo. Em adição, uma entrevista com as/os docentes participantes poderia trazer mais luz sobre o tema.

Um ponto importante a ser levado em consideração é o período histórico em que este estudo foi realizado, que foi durante a emergência sanitária da Covid-19. Inicialmente, a pesquisa ia ser realizada presencialmente, com o emprego de assistentes nas instituições sediadas fora do Brasil, porém, em consequência da pandemia, as aulas foram interrompidas nessas instituições. Quando as atividades foram voltando paulatinamente, as aulas migravam para o ambiente virtual, mas uma das instituições ainda não havia voltado, forçando a busca por outra instituição, o que demandou mais tempo para os trâmites administrativos para a autorização da pesquisa. A despeito disso, o fato de ter tido que observar as aulas acabou por ser positivo para a pesquisa, uma vez que os dados dos acontecimentos nas aulas não foram perpassados pela visão de uma terceira pessoa, que teria tido a incumbência de fazer anotações de campo diretamente na grade de observação, tarefa que se revelou complexa, e gravado as aulas em áudio.

Como dito ao longo desta tese, a implementação do exame compõe uma política linguística internacional do Estado Brasileiro, com um dos objetivos sendo a influência de práticas didáticas em aulas de PLE. Isto acontece num contexto em que o Brasil não possui orientações curriculares para o ensino do PLE. O exame não sendo suficiente em si, é possível que algumas instituições busquem essas orientações alhures. Esse é o caso do dirigente de uma das instituições pesquisadas, que, em conversa informal, defendeu a utilização do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas. Com efeito, defendo que o país construa um

marco de referência para o ensino da variante brasileira do português, o que, combinado com o exame Celpe-Bras, teria mais potencial de influenciar positivamente práticas de ensino. O exemplo europeu do QECR pode ser citado como um caso de sucesso no uso dos descritores de competências detalhados como norte para o desenvolvimento de programas de ensino de línguas. Por mais que exista o uma referência europeia para o ensino do PLE, esta não parece ser utilizada nos contextos brasileiros. A meu ver, isso pode ser uma questão geopolítica. Seria necessário pesquisas para entender o porquê do não uso de um instrumento considerado como referência em muitas partes do mundo.

Quanto a futuras pesquisas, este estudo, sendo qualitativo, poderá ser utilizado posteriormente para compor, junto com outros estudos qualitativos, uma meta-síntese, a exemplo daquele realizado por Au (2007), o que pode ajudar numa compreensão mais diversificada e ampliada do efeito retroativo do exame Celpe-Bras. Parece-me interessante, ainda, que se debruce sobre qual a orientação de fato nos cursos pré-PEC-G oferecidos nas Instituições de Ensino Superior no Brasil, no final dos quais as/os participantes se submetem ao exame Celpe-Bras, que é a condição para serem aceitos definitivamente como estudantes na graduação. Em outras palavras, será que estão sendo preparada(o)s para a vida acadêmica em IES brasileiras ou somente para o exame? OU, ainda, é mais benéfico para esse público uma orientação mais voltada para a preparação à vida acadêmica ou uma preparação voltada ao exame? Ademais, pode ser útil investir em pesquisas que investiguem se docentes mais experientes são menos influenciados que aquele(a)s menos experientes.

## REFERÊNCIAS

- AGOSSA, Mahulikplimi Obed Brice. **O exame Celpe-Bras como instrumento de divulgação da cultura brasileira**: percepções de candidatos. 2017. 131 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerias, Belo Horizonte, 2017.
- AKRAM, Aneela; MALIK, Ameela. Integration of Language Learning Skills in Second Language Acquisition. **International Journal Of Arts And Sciences**, [S. L.], v. 3, n. 14, p. 231-240, 2010. Disponível em: <https://citeseerx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=6de1340c922ac93dc229da009e7dd0d3467c84a6>. Acesso em: 13 jun. 2023.
- ALDERSON, J. C.; HAMP-LYONS, Liz. TOEFL preparation courses: a study of washback. **Language Testing**, [s.l.], v. 13, n. 3, p.280-297, nov. 1996. SAGE Publications.
- ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does Washback Exist? **Applied Linguistics**, [s.l.], v. 14, n. 2, p.115-129, 1 jun. 1993. Oxford University Press (OUP).
- ALDERSON, John Charles. **A study of the cloze procedure with native and non-native speakers of English**. 1978. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade de Edimburgo, Reino Unido. Disponível em: < <https://era.ed.ac.uk/handle/1842/6711>>. Acesso em: 16 maio 2023.
- ALLEN, Patrick; FRÖHLICH, Maria; SPADA, Nina. The communicative orientation of language teaching: An observation scheme. In: HANDSCOMBE, J.; OREM, R. A.; TAYLOR, B. (Eds.). **On TESOL: '83: The Question of Control**. Alexandria, Virgínia: Teachers of English to Speakers of Other Languages, Inc., 1984. Disponível em: <<https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED275155.pdf>>. Acesso em: 17/05/2023.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. 3. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.
- ALMEIDA, Laura Camila Braz de. O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. In: SIELP, 2, 2012, Uberlândia. **Anais...** Uberlândia: Edufu, 2012. v. 2, p. 1 - 19. Disponível em: <[http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume\\_2\\_artigo\\_168.pdf](http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_168.pdf)>. Acesso em: 18 ago. 2019.
- ALTE. **Multilingual Glossary of Language Testing Terms**. UNIVERSITY OF CAMBRIDGE. LOCAL EXAMINATIONS, S. Cambridge University Press, 1998. ISBN 9780521650991.
- AU, Wayne. High-Stakes Testing and Curricular Control: a qualitative metasynthesis. **Educational Researcher**, [S.L.], v. 36, n. 5, p. 258-267, jun. 2007. American Educational Research Association (AERA). <http://dx.doi.org/10.3102/0013189x07306523>. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/10.3102/0013189X07306523>. Acesso em: 16 maio 2023.
- BACHMAN Lyle. L.; PALMER, Adrian S. **Language Testing in Practice: designing and developing useful language tests**. Oxford, Reino Unido: Oxford University Press, 1996.
- BACHMAN, L. F. **Fundamental considerations in language testing**. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARCELOS, Ana Maria Ferreira. Crenças sobre aprendizagem de línguas, *Linguística Aplicada e ensino de línguas*. **Revista Linguagem & Ensino**, vol. 7, n. 1, p. 123-156, 2004.

BOOTH, Dawn Karen. **The Sociocultural Activity of High Stakes Standardised Language Testing: toeic washback in a South Korean context**. [S. L.]: Springer Cham, 2018. 256 p. (English Language Education).

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <[http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset\\_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6939071](http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6939071)>. Acesso em: 05 dez. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Manual do examinando: Versão Eletrônica Simplificada**. Brasília-DF, 2012. Disponível em: <[https://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/outros\\_documentos/manuais\\_e\\_guias/2012/manual\\_%20do\\_examinando\\_2012.pdf](https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outros_documentos/manuais_e_guias/2012/manual_%20do_examinando_2012.pdf)>. Acesso em: 14 jul. 2022.

BROWN, James Dean. **Testing in Language programs**. Upper Saddle River, New Jersey: Prentice Hall Regents, 1996.

CANALE, M. & SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, [s.l.], v. 1. n.1, p. 1-47, 1980.

CANALE, M. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARD, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.). **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983. p. 2-14.

CARNEIRO, Verônica Lima. As avaliações estandarizadas e o papel do Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM) na etapa final da educação básica. **Revista Exitus**, vol. 2, no 1, p. 217-230, 2016. Disponível em: <<http://www.ufopa.edu.br/portaldeperiodicos/index.php/revistaexitus/article/view/84>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

CARROLL, John B. Fundamental considerations in Language Testing for English Language Proficiency of Foreign Students. In: ALLEN, Harold B. **Teaching English as a Second Language: A Book of Readings**. Nova Iorque: McGraw-Hill Book Company, 1965. Cap. 48. p. 364-373.

CHENG, Liying. Changing assessment: Washback on teacher perceptions and actions. **Teaching And Teacher Education**, [s.l.], v. 15, n. 3, p.253-271, abr. 1999. Elsevier BV. Disponível em: <<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X98000468>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CHENG, Liying. **Changing language teaching through language testing: A washback study**. Cambridge: Cambridge University Press, 2005.

CHENG, Liying. How Does Washback Influence Teaching? Implications for Hong Kong. **Language And Education**, [s.l.], v. 11, n. 1, p.38-54, jan. 1997. Informa UK Limited. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/09500789708666717>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

CHENG, Liying; SUN, Youyi; MA, Jia. Review of washback research literature within Kane's argument-based validation framework. **Language Teaching**, [s.l.], v. 48, n. 4, p.436-470, 8 set. 2015. Cambridge University Press (CUP).

CHOMSKY, Noam. **Aspects of the theory of syntax**. Cambridge: MIT Press, 1965.

CLARK, Herbert. H. **Using language**. Cambridge: Cambridge University Press, 1996.

CLARK, John L. D. Language Testing: past and current status - directions for the future. **The Modern Language Journal**, [S.L.], v. 67, n. 4, p. 431-443, dez. 1983. Wiley. Disponível em: <https://doi.org/10.2307/327073>. Acesso em: 11 jul. 2022.

COSTA, Everton Vargas da. Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nas práticas de formação dos professores de um instituto brasileiro no exterior. **Belt - Brazilian English Language Teaching Journal**, [s.l.], v. 9, n. 1, p.190-206, 19 set. 2018. EDIPUCRS.

DAVIES, Alan. Language Testing. **Language Teaching & Linguistics: Abstracts**, [S.L.], v. 11, n. 3, p. 145-159, jul. 1978a. Cambridge University Press (CUP). Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/language-testing/74C850560F881DF3E4140AE1A2844E11>. Acesso em: 11 jul. 2022.

DAVIES, Alan. Language Testing-Part II. **Language Teaching & Linguistics: Abstracts**, [S.L.], v. 11, n. 4, p. 215-231, out. 1978b. Cambridge University Press (CUP). Disponível em: <https://www.cambridge.org/core/journals/language-teaching/article/abs/language-testingpart-ii/FD383E82F7D9D08A0869CA7612344FDC>. Acesso em: 11 jul. 2022.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret; SCARAMUCCI, Matilde V. R.; SCHLATTER, Margarete; JÚDICE, Norimar. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame Celpe-Bras. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 153-164, 2003. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1984-63982003000100010&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982003000100010&lng=en&nrm=iso). Acesso em: 06 ago. 2018.

DINIZ, Leandro. R. A. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Campinas: RG / FAPESP, 2010.

FERREIRA, Itacira. A. Perspectivas interculturais na sala de aula de PLE. In: SILVEIRA, R. C. P. da (org.). **Português língua estrangeira perspectivas**. São Paulo: Cortez, p. 39-58, 1998.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. **Avaliação da proficiência oral: uma análise fatorial e de discriminação dos itens do exame celpe-bras**. 2018. 242 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

GIMENEZ, Telma. “Eles comem cornflakes, nós comemos pão com manteiga”: espaços para reflexão sobre cultura na aula de língua estrangeira. In: ENCONTRO DE PROFESSORES DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS, 9., 2001, Londrina. **Anais do IX EPLE**. Londrina: APLIEPAR, 2002. p. 107-114. Disponível em [https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem\\_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes\\_GIMENEZ.pdf](https://docs.ufpr.br/~marizalmeida/celem_11/arquivos/UNIDADE%201%20%20Cornflakes_GIMENEZ.pdf) >. Acesso em: 16 maio 2023.

GIMENEZ, Telma. Concepções de linguagem e ensino na preparação de alunos para o vestibular. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p.21-37, dez. 1999. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639296/6890>. Acesso em: 18 ago. 2019.

GROSSO, Maria José (Coord.) *et al.* **Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro:** Documento orientador. 2011a. Disponível em: <[https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual\\_quarepe\\_orientador.pdf](https://cepealemanha.files.wordpress.com/2010/12/manual_quarepe_orientador.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

GROSSO, Maria José (Coord.) *et al.* **Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro:** Tarefas, Atividades, Exercícios e Recursos para a Avaliação. 2011b. Disponível em <[https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012\\_quarepe\\_taeravaliacao.pdf](https://www.dge.mec.pt/sites/default/files/EEstrangeiro/2012_quarepe_taeravaliacao.pdf)>. Acesso em: 19 ago. 2019.

HAWKEY, Roger. **Impact Theory and Practice:** Studies of the IELTS test and Progetto Lingue 2000. Cambridge: Cambridge University Press, 2006. (Studies in Language Testing 24).

HAYES, Belinda; READ, John. IELTS test preparation in New Zealand: Preparing students for the IELTS academic module. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Eds.). **Washback in Language Testing:** Research Contexts and Methods. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. p. 97-112. Disponível <<http://ndl.ethernet.edu.et/bitstream/123456789/19396/1/182pdf.pdf#page=120>>. Acesso em: 17 maio 2023.

HUBACK, Ana Paula. O EXAME DO CELPE-BRAS E OS MATERIAIS DIDÁTICOS. **Revista (con)textos Linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 7, p.31-46, 2012. Disponível em: <<http://www.publicacoes.ufes.br/contextoslinguisticos/article/view/4617>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

HUGHES, A. **Testing for Language Teachers.** Cambridge: Cambridge university press, 2003. ISBN 9780521484954.

HYMES, D. On communicative competence. **Sociolinguistics**, 269293, p. 269-293, 1972.

JHA, Naveen Kumar. **Materiais Didáticos para ensino de Português Língua Estrangeira e sua relação com o exame Celpe-Bras.** 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Estudos de Linguagens, Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

KANE, Michael T.. Explicating validity. **Assessment In Education: Principles, Policy & Practice**, [s.l.], v. 23, n. 2, p.198-211, 25 ago. 2015. Informa UK Limited. <http://dx.doi.org/10.1080/0969594x.2015.1060192>.

KHANIYA, Tirth Raj. **Examinations as Instruments for Educational Change:** investigating the washback effect of the nepalese english exams. 1990. 411 f. Tese (Doutorado) - Curso de Linguística, Universidade de Edinburgo, Edinburgo, Escócia, 1990. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1842/9862>. Acesso em: 25 jun. 2022.

KRAMSCH, Claire. Third Culture and Language Education. In: WEI, L.; COOK, V. (Eds.). **Contemporary Applied Linguistics:** Volume One Language Teaching and Learning. London: Continuum International Publishing Group, 2009. Disponível em: <<https://www.bloomsburycollections.com/book/contemporary-applied-linguistics-volume-1-language-teaching-and-learning/ch11-third-culture-and-language-education>>. Acesso em: 16 maio 2023.

LADO, Robert. **Language Testing: The Construction and Use of Foreign Language Tests**. A Teacher's Book. 1961.

LIDDICOAT, Anthony J. Teaching Languages for Intercultural Communication. In: AFMLTA BIENNIAL NATIONAL LANGUAGES CONFERENCE, 2003, Brisbane. CUNNINGHAM, Denis; HATOSS, Anikó (Eds.) **An International Perspective on Language Policies, Practices and Proficiencies**. Belgrave: Editura Fundației Academice Axis, 2005. p. 201-214. Disponível em: [https://eprints.usq.edu.au/3042/1/Cunningham\\_Hatoss.pdf](https://eprints.usq.edu.au/3042/1/Cunningham_Hatoss.pdf). Acesso em: 16 jul. 2022.

LONGMAN DICTIONARY OF LANGUAGE TEACHING AND APPLIED LINGUISTICS. 4. Ed. Jack C. Richards and Richard W. Schmidt. Harlow: Pearson Education, 2010. Disponível em: < [http://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/linguistic\\_term\\_dictionary.pdf](http://www.saint-david.net/uploads/1/0/4/3/10434103/linguistic_term_dictionary.pdf)>. Acesso em: 27/04/2023.

MCEWEN, Nelly. Educational Accountability in Alberta. **Canadian Journal Of Education / Revue Canadienne de L'éducation**, [S.L.], v. 20, n. 1, p. 27, 1995. The Canadian Society for the Study of Education/La Societe canadienne pour l'etude de l'education.

MCNAMARA, Tim. **Language Testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000. (Oxford Introductions to Language Study).

MENDES, Edleise. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE/L2. **Revista EntreLínguas**, v. 1, n. 2, p. 203-222, 2015.

MENKEN, Kate. Teaching to the Test: How No Child Left Behind Impacts Language Policy, Curriculum, and Instruction for English Language Learners. **Bilingual Research Journal**, [s.l.], v. 30, n. 2, p.521-546, jul. 2006. Disponível em: <<https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15235882.2006.10162888>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

MESSICK, Samuel. Meaning and Values in Test Validation: The Science and Ethics of Assessment. **Educational Researcher**, [s.l.], v. 18, n. 2, p.5-11, mar. 1989. American Educational Research Association (AERA).

MESSICK, Samuel. Validity and washback in language testing. **Language Testing**, [s.l.], v. 13, n. 3, p.241-256, nov. 1996. SAGE Publications.

MICCOLI, Laura. **Aproximando teoria e prática: para professores de línguas estrangeiras**. Belo Horizonte: Traço Fino, 2013. 240 p.

NEVES, Liliane de Oliveira. **Confiabilidade e comportamento avaliativo na prova oral do exame Celpe-Bras: um estudo longitudinal**. 2018. 240 f. Tese (Doutorado) - Curso de Estudos de Linguagens, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2018.

NORRIS, John M. Task-Based Teaching and Testing. **The Handbook Of Language Teaching**, [S.L.], p. 578-594, jul. 2009. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1002/9781444315783.ch30>. Acesso em: 16 maio 2023.

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

OXFORD, Rebecca. **Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom**. ERIC Digest, [S.l.], v. 2001, n. 1, p. 1-6, 2001. Disponível em: <https://eric.ed.gov/?id=ED450163>. Acesso em: 27 abr. 2023.

PINHEIRO, L. L. S.; QUEVEDO-CAMARGO, G. Efeito retroativo e multimodalidade no ENEM: análise de questões de inglês e espanhol. **Signum: Estudos da Linguagem**, v. 20, n. 1, p. 136-166, 2017. ISSN 2237-4876. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/signum/article/view/25503/20859>>. Acesso em: 04 mar. 2019.

QI, Luxia. Stakeholders' conflicting aims undermine the washback function of a high-stakes test. **Language Testing**, [s.l.], v. 22, n. 2, p.142-173, abr. 2005. SAGE Publications. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1191/0265532205lt300oa>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

RICHARDS, Jack C.; RODGERS, Theodore S. **Approaches and methods in language teaching**. 2. ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 272 p.

ROSS, Steven J. Language testing in Asia: Evolution, innovation, and policy challenges. **Language Testing**, [s.l.], v. 25, n. 1, p.5-13, jan. 2008. SAGE Publications. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1177/0265532207083741>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative Competence. **The Tesol Encyclopedia Of English Language Teaching**, [S.L.], p. 1-7, 2018. Disponível em: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/full/10.1002/9781118784235.eelt0047>. Acesso em: 16 maio 2023.

SAVIGNON, Sandra J. Communicative Language Teaching: State of the Art. **Tesol Quarterly**, [s.l.], v. 25, n. 2, p.261-277, 1991. JSTOR. <http://dx.doi.org/10.2307/3587463>. Disponível em: <<http://citeseerx.ist.psu.edu/viewdoc/download?doi=10.1.1.472.8785&rep=rep1&type=pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 36, 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>. Acesso em: 16 maio 2023.

SCARAMUCCI, Matilde V. R. Vestibular e ensino de língua estrangeira (Inglês) em uma escola pública. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, v. 34, p.7-20, dez. 1999. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639295/6889>>. Acesso em: 18 ago. 2019.

SCARAMUCCI, Matilde. **Avaliação de proficiência**: valores culturais e consequências sociais. Córdoba, Argentina: V Colóquio Celu, 2009. 41 slides, color. Disponível em: [https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/filesem\\_imagemages/stories/pdf/coloquios/5\\_coloquio/Avaliacao\\_de\\_proficiencia\\_valores\\_culturais\\_Scaramucci.pdf](https://www.celu.edu.ar/sites/www.celu.edu.ar/filesem_imagemages/stories/pdf/coloquios/5_coloquio/Avaliacao_de_proficiencia_valores_culturais_Scaramucci.pdf). Acesso em: 29 jun. 2022.

SCARAMUCCI, Matilde; SANTOS JUNIOR, Elysio; DINIZ, Leandro. Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas. **Em Aberto**, [S.L.], v. 32, n. 104, p. 167-182, 18 jun. 2019. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. <http://dx.doi.org/10.24109/2176-6673.emaberto.32i104.4284>. Disponível em: <http://rbep.inep.gov.br/ojs3/index.php/emaberto/article/view/4200>. Acesso em: 16 maio 2023.

SCHLATTER, M. *et al.* Celpe-bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009. p. 95-122.

SHOHAMY, Elana; DONITSA-SCHMIDT, Smadar; FERMAN, Irit. Test impact revisited: washback effect over time. **Language Testing**, [s.l.], v. 13, n. 3, p.298-317, nov. 1996. SAGE Publications.

SHOMOOSI, Nematullah; KETABI, Saeed. A critical look at the concept of authenticity. **Electronic Journal of Foreign Language Teaching**, v. 4, n. 1, p. 149-155, 2007.

SILVA, Ana L. B. de Carvalho e; PILEGGI, Maria G. S. O exame Celpe-Bras como instrumento direcionador de tarefas para o ensino de português para falantes de espanhol. **Pesquisas em Discurso Pedagógico**, [s.l.], v. 2018, n. 1, p.1-18, 13 jun. 2018. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/34098/34098.PDF>. Acesso: 26 jun. 2023.

SILVA, Mariana. K. de A. e. Autenticidade de materiais e ensino de línguas estrangeiras. **Pandaemonium Germanicum**, São Paulo, v. 20, n. 31, p. 1-29, 2017. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/pg/article/view/133586>. Acesso em: 17 maio 2023.

SILVA, R. M. R. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal de São Carlos, 2006. Disponível em <<http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/002.pdf>> Acesso em 02/11/2015.

SOARES, Magda. B. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

SOUZA, M. C.; ROSA, J. G. O Exame Nacional de Ensino Médio (ENEM) e o ranqueamento das escolas: princípios e práticas. **Revista Espacios**, 38, n. 15, 2017. Disponível em: <<http://revistaespacios.com/a17v38n15/17381509.html>>. Acesso em: 20 jan. 2020.

SOUZA, Paula Ribeiro e. **O efeito retroativo do EPLIS nas percepções, atitudes e ações de professores e alunos de um curso de formação em controle de tráfego aéreo**. 2018. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) - Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, Campinas, SP. Disponível em: <https://hdl.handle.net/20.500.12733/1634676>. Acesso em: 17 mai. 2023.

SPADA, Nina; FRÖHLICH, Maria. **Communicative Orientation of Language Teaching observation scheme**: coding conventions and applications. Sydney: National Centre for English Language Teaching and Research, Macquarie University, 1995.

SPOLSKY, Bernard. History of Language Testing. **Language Testing And Assessment**, [S.L.], p. 375-384, 2017. Springer International Publishing. Disponível em: [https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1\\_32](https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_32). Acesso em: 10 jul. 2022.

SPOLSKY, Bernard. Introduction: Linguists and language testers. In: SPOLSKY, Bernard (ed.). **Advances in language testing series: 2**. [S. L.]: Center For Applied Linguistics, 1978. p. v-x. (Papers in Applied Linguistics). Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/285305873\\_Introduction\\_Linguists\\_and\\_language\\_testers](https://www.researchgate.net/publication/285305873_Introduction_Linguists_and_language_testers). Acesso em: 11 jul. 2022.

SPOLSKY, Bernard. The examination-classroom backwash cycle: some historical cases. In: THE INTERNATIONAL LANGUAGE EDUCATION CONFERENCE, 1., 1994, Hong Kong. **Bringing about change in language education**. Hong Kong: Dept. Of Curriculum

Studies, Universidade de Hong Kong, 1995. p. 55-66. Disponível em: <https://core.ac.uk/reader/37891280>. Acesso em: 23 jun. 2022.

TATSUKI, Donna. What is authenticity. *The Language Teacher*, v. 16, n. 5, p. 17–21, 2006. Disponível em: < <https://hosted.jalt.org/pansig/2006/PDF/Tatstuki.pdf>>. Acesso em: 17 maio 2023.

TAYLOR, David. Inauthentic Authenticity or Authentic Inauthenticity? **The Electronic Journal for English as a Second Language**, Volume 1, Número 2, Ago. 1994. Disponível em: < <https://tesl-ej.org/wordpress/issues/volume1/ej02/ej02a1/>>. Acesso em: 18 maio 2023.

TAYLOR, Wilson L. “Cloze Procedure”: a new tool for measuring readability. **Journalism Quarterly**, [S.L.], v. 30, n. 4, p. 415-433, set. 1953. SAGE Publications. Disponível em: <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/107769905303000401>. Acesso em: 11 jul. 2022.

TRACY, Walter. **Letters of Credit**: a view of type design. Jaffrey, New Hampshire: David R. Godine, 1986.

WALL, Dianne. The impact of high-stakes testing on teaching and learning: can this be predicted or controlled?. **System**, [s.l.], v. 28, n. 4, p.499-509, dez. 2000. Elsevier BV.

WALL, Dianne; ALDERSON, J. Charles. Examining washback: the Sri Lankan Impact Study. **Language Testing**, [s.l.], v. 10, n. 1, p.41-69, mar. 1993. SAGE Publications.

WALL, Dianne; HORÁK, Tania. The impact of changes in the TOEFL examination on teaching and learning in central and eastern Europe—Phase 1: the baseline study (Monograph Series No. 34). Princeton, NJ: ETS, 2006.

WALL, Dianne; HORÁK, Tania. Using baseline studies in the investigation of test impact. **Assessment In Education: Principles, Policy & Practice**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 99-116, mar. 2007. Informa UK Limited. Disponível em: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/09695940701272922>. Acesso em: 16 maio 2023.

WATANABE, Y. Methodology in Washback Studies. In: CHENG, Liying; WATANABE, Yoshinori; CURTIS, Andy (Ed.). **Washback in Language Testing**: Research Contexts and Methods. Londres: Lawrence Erlbaum Associates, 2004. Cap. 2, p. 19-36.

WATANABE, Yoshinori. Does grammar translation come from the entrance examination? Preliminary findings from classroom-based research. **Language Testing**, [s.l.], v. 13, n. 3, p.318-333, nov. 1996. SAGE Publications.

## APÊNDICES

### APÊNDICE A - QUESTIONÁRIO PARA DOCENTES PARTICIPANTES

Prezado(a) colaborador(a), agradeço o seu interesse em participar deste estudo. Com efeito, trata-se de minha pesquisa de doutorado, cujo título é "O efeito retroativo do exame Celpe-Bras no ensino de português como língua estrangeira". Nessa pesquisa, objetivo analisar possíveis influências do exame Celpe-Bras no ensino de português como língua estrangeira, em contextos do Brasil e de outros dois países. Uma das etapas dessa pesquisa é a aplicação deste questionário, a fim de recolher informações pertinentes, que servirão para conhecer o perfil das/dos participantes e suas percepções sobre suas próprias práticas didáticas e avaliativas e a respeito do exame. O tempo estimado de preenchimento deste questionário é de 10 a 20 minutos.

Cabe ressaltar que a realização desta pesquisa foi autorizada pelo Comitê de Ética em Pesquisa do CEFET/MG (número CAAE: 16284919.1.0000.8507). Em caso de alguma dúvida, favor entrar em contato com o responsável pela pesquisa, Brice Agossa, por e-mail (xxxx) ou pelo telefone (xxxx).

É importante frisar também que qualquer informação que possa violar seu anonimato não será divulgada. Os dados recolhidos serão utilizados estritamente no âmbito da pesquisa, e não serão repassados a terceiros. Com sua participação na pesquisa, você poderá contribuir para um melhor entendimento do fenômeno do efeito retroativo, especificamente, no caso do exame Celpe-Bras.

#### **I- Dados de identificação e formação**

(\*\* = informações confidenciais; não serão divulgadas)

**Nome Completo\*\*:**

**Idade:** ( ) 18 a 22 ( ) 23 a 29 ( ) 30 a 39 ( ) 40 a 49 ( ) 50 ou mais

**Gênero:** ( ) Feminino ( ) Masculino ( ) Não especificado

**Nacionalidade:**

**Instituição em que atua\*\*:**

**Língua materna:**

**Assinale o seu último grau de formação:**

Graduação em andamento

Graduação completa

Especialização (*lato sensu*)

Mestrado em andamento

Mestrado concluído

Doutorado

Doutorado

**Qual a área de seu último grau de formação?**

**Em que área você realizou sua graduação (licenciatura/bacharelado)?**

#### **II- Atuação profissional**

**Marque o tempo de atuação dando aulas de português como língua estrangeira.**

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 6 a 9 anos ( ) 10 anos ou mais

**Você ministra ou já ministrou aulas de alguma língua que não seja o português?**

( ) Sim ( ) Não

**Se sim, qual(is)?**

**Por quanto tempo?**

( ) Menos de 1 ano ( ) 1 a 2 anos ( ) 3 a 5 anos ( ) 6 a 9 anos ( ) 10 anos ou mais

**Com qual frequência você lê textos acadêmicos sobre didática/pedagogia de línguas?**

(1) nunca (2) raramente (3) às vezes (4) frequentemente (5) sempre

	1	2	3	4	5
Abordagens/métodos comunicativos de ensino de línguas					
Avaliação de proficiência					
Compreensão e produção em língua estrangeira					
Ensino da gramática					
Ensino de léxico					
Formação docente					
Interculturalidade					
Políticas linguísticas					

Se houver outra(s), **especifique:** exemplo: Psicolinguística (às vezes); Políticas linguísticas (frequentemente); etc. Se não houver outras, favor continuar.

### **III- Exame Celpe-Bras**

#### **Experiência com o exame**

**De quantas edições aproximadamente participou enquanto avaliador(a) da PARTE ORAL?** Seja atuando como avaliador(a)-interlocutor(a) ou como avaliador(a)-observador(a), ou os dois papéis. Lembrando que, geralmente, são duas edições por ano.

**De quantas edições aproximadamente participou?**

( ) 0 ( ) 1 a 3 ( ) 4 a 8 ( ) 9 a 12 ( ) 13 ou mais

**De quantas edições aproximadamente participou enquanto avaliador(a) da PARTE ESCRITA?** Lembrando que, geralmente, são duas edições por ano. Aqui faz-se referência à função comumente chamada “correção”.

**De quantas edições aproximadamente participou?**

( ) 0 ( ) 1 a 3 ( ) 4 a 8 ( ) 9 a 12 ( ) 13 ou mais

**Você faz ou já fez parte da equipe de elaboração de itens de avaliação para o exame?**

( ) Sim ( ) Não

#### **Conhecimentos sobre o exame**

**De forma geral, como você avalia o seu nível de conhecimento sobre o exame Celpe-Bras?**

(1) Nenhum (2) Pouco (3) Razoável (4) Bom (5) Ótimo

**Como você avalia seus conhecimentos nos seguintes aspectos do exame?**

(Responda considerando que: 1 = Nenhum; 2 = Pouco; 3 = Razoável; 4 = Bom; 5 = Ótimo)

	1	2	3	4	5
<b>Os documentos que embasam ou regulam o exame</b>					
<b>Parte escrita</b>					
As habilidades avaliadas					
Os textos de partida (ou insumos) e seus gêneros e procedências					
Os textos solicitados aos participantes					
Os procedimentos de atribuição de notas					
<b>Parte oral</b>					
As habilidades avaliadas					
Os textos de partida (ou insumos) e seus gêneros e procedências					
As dinâmicas da interação face a face (ou entrevista)					
Os procedimentos de atribuição de notas					

**Potenciais influência do exame Celpe-Bras**

No que se relaciona a uma potencial influência do exame Celpe-Bras no ensino de PLE, marque a alternativa que mais expressa o seu grau de concordância ou de discordância em relação às seguintes afirmações: Aqui, trata-se de aulas NÃO direcionadas à preparação de potenciais participantes para o exame. Considere 1 = Discordo totalmente; 2 = Discordo; 3 = Não concordo nem discordo; 4 = Concordo; 5 = Concordo totalmente.

	1	2	3	4	5
O Celpe-Bras influencia sua maneira de ensinar.					
O Celpe-Bras influencia a escolha de temáticas trabalhadas em aula.					
O Celpe-Bras influencia a escolha de livros didáticos no curso/instituição.					
O Celpe-Bras influencia as atividades realizadas em aula.					
Em geral, seus alunos têm como maior objetivo a certificação do Celpe-Bras.					
Você usa o Celpe-Bras como modelo para criar itens para avaliar seus alunos.					
Você avalia seus alunos com provas anteriores do exame Celpe-Bras.					

Marque o grau de frequência que corresponde a cada uma das ações seguintes, sendo: (1) nunca (2) raramente (3) às vezes (4) frequentemente (5) sempre

	1	2	3	4	5
Com que frequência você menciona o Celpe-Bras em aula?					
Com que frequência você discute aspectos específicos do exame em aula?					
Com que frequência você utiliza provas antigas do Celpe-Bras ou parte delas para dar aula?					
Com que frequência os seus alunos a/o procuram, fora da aula, para tirar dúvidas sobre o Celpe-Bras?					

**APÊNDICE B - GRADE DE OBSERVAÇÃO DE AULAS – COLT PARTE A (ADAPTADA)**

Instituição:

Data:

Docente:

Horário:

Turma:

Observação n°

Tempo	ATIVIDADES E EPISÓDIOS	ORGANIZAÇÃO DAS INTERAÇÕES					CONTEÚDO			HABILIDADES ENVOLVIDAS (por parte dos aprendentes: Compreensão auditiva, leitora e imagética; produção oral e escrita e leitura em voz alta)	MATERIAIS E RECURSOS		MENÇÕES AO CELPE-BRAS
		Todos os participantes <sup>44</sup>			Grupo/duplas	Individual	Aspectos linguístico-discursivos		Tópicos tratados		Natureza dos insumos (Vídeo, áudio, imagem, texto c/s imagem)	Grau de autenticidade (Autêntico, adaptado, semi-autêntico ou não autêntico?)	
		P-A/C	A-A/C	Coro			Presentes na sub-hab. de avaliação da PE e da PO do Celpe-Bras (doc.-base, p. 61-62)	Outros aspectos					

<sup>44</sup> Legenda dos tipos de interação: P-A/C (professor-aluno(s)/classe; A-A/C (aluno-aluno/classe)

### APÊNDICE D – SÍNTESE DA 2ª AULA DA TURMA DO AVANÇADO: BAKÊ

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
14	Explicações sobre coesão textual e uso de conectivos	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO, LeVA, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
2	Instruções sobre exercício a ser feito em duplas	Prof.-Turma	Comandos // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico adaptado
33	Aprendentes fazem exercício sobre coesão textual em duplas	Grupo	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico adaptado
4	Impressões sobre o exercício	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico adaptado
7	Correção de parte do exercício	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO, LeVA, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
7	Explicações sobre o pret. mais-que-perfeito composto do subj.	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
5	Explicações sobre o presente do subj.	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
4	Exercícios sobre o presente do subj.	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO, LeVA, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
18	Explicações sobre a prova oral do Celpe-Bras e discussão de um EP	Alu.-turma/prof.	SCE9; Conversação/Discussão; Léxico // Tecnologia/consumo	PO, CA	Texto com imagem // Autêntico
<b>Total:</b> 94					

### APÊNDICE E – SÍNTESE DA 3ª AULA DA TURMA DO AVANÇADO: BAKÊ

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
2	Avisos sobre prova vindoura e exercício para aprendentes entregarem	Prof.-Turma	Avisos // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
7	Retorno da professora a respeito de exercício sobre coesão textual feito em duplas: complementar texto com lacunas de conectivos	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico adaptado
11	Explicações sobre “embora como”	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO, CL, LeVA	Texto sem imagem // De natureza didática
2	Professora explica exercício sobre tempos verbais (diferenças e sutilidades entre tempos)	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
3	Aprendentes refletem sobre as frases dadas no exercício	Individual	Gramática // Sem tópico específico	CL	Texto sem imagem // De natureza didática
10	Correção do exercício sobre diferenças entre tempos verbais		Gramática // Sem tópico específico	CA, PO, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
2	Professora explica atividade que consiste em que os/as aprendentes, em duplas, leiam e conversem sobre relatório sobre esportes no Brasil: precisam escolher 2 informações relevantes para levar a discussão para a plenária	Prof.-Turma	Comandos // Esportes	CA, PO	Texto com imagem // Autêntico

20	Aprendentes fazem a atividade em duplas	Prof.-Turma	SCE3, SCE4, SCE5, SCE7, SCE9; Conversação/Discussão // Esportes	PO, CA, CL	Texto com imagem // Autêntico
32	Plenária: discussão de pontos do documento	Grupo	SCE9; Conversação/Discussão // Esportes	PO, CA, CL	Texto com imagem // Autêntico
4	Avisos sobre aula seguinte, escolha de tema para debate	Prof.-Turma	Avisos // Maioridade penal/Uso do celular na escola/Cotas raciais	CA, PO, CL	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b>					
93					

## APÊNDICE F – SÍNTESE DA 4ª AULA DA TURMA DO AVANÇADO: BAKÊ

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
3	Correção de exercício sobre o presente subj.: complementar frases com proposições no presente do subj.	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
7	Conferição de gabarito de exercício sobre o presente do subj.	Individual	Gramática // Sem tópico específico	CL	Texto sem imagem // De natureza didática
6	Plenária de exercício preparado fora do horário da aula: leitura de textos (cartão de votos)	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SPE6; Gramática // Festas	PE, LeVA, CA, PO	Sem texto específico // N/A
17	Explicações sobre como argumentar	Prof.-Turma	Gramática: Argumentação // Sem tópico específico	CA, PO, CL, LeVA	Texto sem imagem // De natureza didática
2	Explicações sobre como estruturar um artigo de opinião	Prof.-Turma	SCE2; Gramática: Argumentação // Sem tópico específico	CA, PO, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
2	Tipos de argumentos (2ª parte)	Prof.-Turma	SCE2; Gramática: Argumentação // Sem tópico específico	CA, PO, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
6	Uso dos conectivos	Prof.-Turma	Gramática: Argumentação // Sem tópico específico	CA, PO, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
30	Prelúdio à simulação de debate: o que são cotas raciais; discussões sobre admissão a universidades no Brasil e nos países dos aprendentes	Alu.-turma/prof.	SPO5; Conversação/Discussão // Cotas raciais	PO, CA	Sem texto específico // N/A
24	Debate: a favor ou contra as cotas raciais para admissão a universidades? 2 grupos de 3 integrantes cada para debater	Alu.-turma/prof.	SPO5; Conversação/Discussão // Cotas raciais	PO, CA	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b>					
97					

## APÊNDICE G – SÍNTESE DA 5ª AULA DA TURMA DO AVANÇADO: BAKÊ

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
19	Correção de atividade de revisão para prova: tempos verbais (identificar o tempo verbal em frases, completar textos pondo o verbo no tempo adequado,	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática

	completar frases com tempo verbal indicado,				
10	Correção de atividade de revisão para prova: ler em voz alta texto preparado fora do horário da aula (sem gênero específico sobre um de dois temas propostos, com foco no uso de conectivos)	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SPE1, SPE6; Gramática: Argumentação // Celular em ambiente escolar/linguística (certo e errado na língua)	PE, LeVA, CA	Sem texto específico // N/A
11	Correção de atividade de revisão para prova: função dos conectivos	Prof.-Turma	Gramática: Argumentação // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico adaptado
4	Correção de atividade de revisão para prova: juntar duas frases com os conectivos adequados	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, LeVA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
6	Correção de atividade de revisão para prova: uso do pretérito perfeito comp. do subj.	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
5	Correção de atividade de revisão para prova: uso do mais-que-perf. do subj.	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
3	Correção de atividade de revisão para prova: vozes passiva e ativa	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	LeVA, CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
8	Avisos sobre como seria a prova oral, que seguiria o modelo do Celpe-Bras (a professora explica sobre o exame e o procedimento de avaliação além de dar dicas)	Prof.-Turma	Avisos // Sem tópico específico	CA	Sem texto específico // N/A
1	Avisos sobre a prova escrita	Prof.-Turma	Avisos // Sem tópico específico	CA	Sem texto específico // N/A
19	Elaboração de perguntas sobre EPs do Celpe-Bras, em duplas	Grupo/duplas	Elaboração de perguntas // Variados	PO, CA, CL	Texto com imagem // Autêntico/Autêntico adaptado
10	Conversa sobre como foi a feitura da atividade e apresentação de algumas perguntas elaboradas por aprendentes	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Variados	PO, CA	Texto com imagem // Autêntico/Autêntico adaptado
<b>Total:</b>	96				

## APÊNDICE H – SÍNTESE DA 2ª AULA DA TURMA DO INTERMEDIÁRIO 1: BAKÊ

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
14	Introdução ao tema da aula, a prof. pergunta quais as experiências dos aprendentes com esportes (usam principalmente os pret. perfeito e imperfeito)	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Esportes	PO, CA	Sem texto específico // N/A
2	Professora faz correções a partir de falas dos alunos (ela havia anotado os desvios cometidos eles/elas)	Prof.-Turma	Léxico, Gramática // Esportes	CA, PO	Sem texto específico // N/A
12	Aluno(a)s falam dos esportes mais praticados em seus países, especialmente, nas escolas	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Esportes	PO, CA	Sem texto específico // N/A
9	Falam sobre alguns verbos usados em alguns esportes e depois leem uma lista de nomes	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico, pronúncia // Esportes	CA, LeVA, PO	Texto com imagem // Semi-autêntico

	de esportes com fotos ilustrativas				
2	Assistem a vídeo de léxico para crianças sobre alguns esportes	Individual	Visualização de vídeo, Léxico // Esportes	CA, CL	Vídeo // Semi-autêntico
36	Repassam o vocabulário de alguns instrumentos, espaços, ações e demais aspectos em alguns esportes	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão, Léxico // Esportes	PO, CA	Vídeo + texto com imagem // Semi-autêntico
1	Professora sugere teste (lúdico) de qual esporte a pessoa que se submete deveria praticar	Prof.-Turma	Comandos // Esportes	CA	Página web // Autêntico
2	Gramática: pret. perfeito de verbos irregulares	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
11	Exercício de gramática: pôr verbos no pret. perf.	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, LeVA, PO,	Texto sem imagem // De natureza didática
4	Prof. pede que identifiquem diferenças de sentido entre frases com uso de pret. perf. e pret. imperf..	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática, Conversação/Discussão // Esportes	PO, CA	Texto sem imagem // De natureza didática
2	A prof. dá avisos sobre atividades para casa	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Avisos // Sem tópico específico	PO, CA	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b>					
95					

### APÊNDICE I – SÍNTESE DA 3ª AULA DA TURMA DO INTERMEDIÁRIO 1: BAKÊ

<b>Tempo</b> (em min.)	<b>Atividades realizadas e os respectivos episódios</b>	<b>Organização das interações</b>	<b>Conteúdo</b> (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	<b>Habilidades envolvidas</b> (por parte dos aprendentes)	<b>Materiais utilizados</b> (natureza // grau de autenticidade)
7	Aprendentes falam de suas impressões e suas dificuldades ao lerem o texto “Negrinha”, de Monteiro Lobato	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Literatura	PO, CA	Texto sem imagem // Autêntico
2	Professora explica sobre estilo de Monteiro L.	Prof.-Turma	Explicação // Literatura	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
5	Aprendentes falam sobre experiências de leitura de livros em português	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Literatura	PO, CA	Texto sem imagem // Autêntico
6	A prof. faz perguntas sobre o texto lido: personagens	Alu.-turma/prof.	SCE4, SCE5; Conversação/Discussão // Literatura	PO, CA	Texto sem imagem // Autêntico
4	Falam sobre o contexto histórico do texto lido: época da escravidão	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
4	Atividade com biografia do autor: colocar os verbos no pret. perfeito	Prof.-Turma	Gramática // Literatura	LeVA, CL, CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico adaptado
3	Comentam sobre polêmica de característica racista do autor	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico adaptado

3	Professora dá atividade para casa: reescrever o final da história do texto “Negrinha”	Prof.-Turma	Comandos // Literatura	PE, CL, CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico adaptado
21	Professora dá retorno sobre atividade postada na plataforma Padlet e corrige desvios cometidos por aprendentes, e eles tiram dúvidas	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática, léxico // Sem tópico específico	PO, CA	Sem texto específico // N/A
6	Professora explica exercício sobre pret. imperf.: criarem combinações de frases com base em lista de pronomes, verbos e conjunções pré-definidos	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
7	Aprendentes fazem o exercício	Individual	Gramática // Sem tópico específico	PE	Texto sem imagem // De natureza didática
13	Correção da atividade	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática, pronúncia, léxico // Sem tópico específico	LeVA, CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
2	A prof. dá avisos sobre avaliação por vir	Prof.-Turma	Avisos // Sem tópico específico	CA	Sem texto específico // N/A
7	Exercício sobre pret. imperf.: aluno(a)s compartilham hábitos que tinham no passado mas já não têm	Alu.-turma/prof.	Gramática, léxico // Comportamentos (hábitos)	PO, CA	Sem texto específico // N/A
1	Avisos finais	Prof.-Turma	Avisos // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b>					
91					

## APÊNDICE J – SÍNTESE DA 4ª AULA DA TURMA DO INTERMEDIÁRIO 1: BAKÊ

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
3	A prof. passa atividade de avaliação oral a ser feita fora do horário da aula: partir de vídeo sem som (“Confusão com os biscoitos”) para se gravarem áudio contando o que aconteceu no vídeo)	Prof.-Turma	Comandos // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
10	Correção de série de exercícios: pret. perfeito	Alu.-turma/prof.	Gramática, léxico // Sem tópico específico	LeVA, CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
4	Correção de série de exercícios: verbos “ir” e “vir”	Alu.-turma/prof.	Gramática // Sem tópico específico	LeVA, CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
18	Correção de série de exercícios: aprendentes leem parágrafo que escreveram sobre sua última consulta médica	Alu.-turma/prof.	Gramática, léxico // Saúde	PO, CA, PE, LeVA	Sem texto específico // N/A
14	Correção de série de exercícios: criar frases a partir de situações de uso das preposições “por” e “para”	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SPE1, SPE6; Gramática, léxico // Saúde	PO, CA, LeVA	Texto sem imagem // De natureza didática
3	Diferenças entre “aqui”, “aí” e “lá”	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	PO, CA	Texto sem imagem // De natureza didática

6	Correção de série de exercícios: identificar erros em frases propositalmente construídas com partes errôneas	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	PO, CA, LeVA	Texto sem imagem // De natureza didática
9	Correção de série de exercícios: identificarem diferenças de sentido entre frases semelhantes mas que se diferenciam pelo verbo ou no pret. perfeito ou no imperfeito	Alu.-turma/prof.	Gramática // Sem tópico específico	PO, CA, CL	Texto sem imagem // De natureza didática
6	Avisos sobre as provas	Prof.-Turma	Avisos // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
2	A professora envia link de vídeo (“Briga com o espelho”), tirado do YouTube, para assistirem e gravar áudio para contar o que aconteceu	Prof.-Turma	Comando // Sem tópico específico	CA, PO	Vídeo (sem falas) // Autêntico
<b>Total:</b> 75					

### APÊNDICE K – SÍNTESE DA 2ª AULA DA TURMA DO INTENSIVO BÁSICO 2: AFI

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
38	Aprendentes leem lides de notícias que pesquisaram, e a professora indaga aspectos dos acontecimentos informados	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SCE2; Gramática, Léxico, Pronúncia // Notícias	CA, PO, LeVA	Texto com/sem imagem // Autêntico
11	Fazem exercícios sobre o pret. perfeito e comentam sobre semelhanças entre a língua francesa e a portuguesa, além de alguns empréstimos vindos do francês	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico definido	CA, PO, LeVA	Texto sem imagem // De natureza didática
2	Leem um diálogo titulado “suspeita”, que parece ter sido criado para a aula	Alu.-turma/prof.	Leitura // Sem tópico definido	LeVA, CA	Texto sem imagem // Semi-autêntico
9	A professora promove a identificação dos verbos utilizados no texto lido	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico definido	CA, PO	Texto sem imagem // Semi-autêntico
17	Fazem e corrigem exercício de transformação de verbos ao “passado” (o pret. perfeito)	Prof.-Turma	Gramática, Pronúncia // Sem tópico definido	CA, PO, LeVA	Texto sem imagem // De natureza didática
12	Antes de abordarem o texto “O homem nu”, de F. Sabino (lido fora do horário da aula), tratam da vida e da obra do autor	Prof.-Turma	Explicação, Conversação/Discussão // Literatura	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
16	A professora faz perguntas sobre o texto: personagens, acontecimentos e moral	Prof.-Turma	SCE4, SCE5; Conversação/Discussão // Literatura	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico
2	A professora pergunta à turma como preferiam que tivesse sido o desfecho da história, e estes respondem reforçando a moral do conto e julgamentos sobre a atitude do personagem principal	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico
2	Aprendentes expressam suas impressões (positivas) sobre o texto	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico

4	Tratam das palavras difíceis do texto	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Literatura	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico
4	A professora projeta um vídeo do vlogueiro Ricardo Freire, que trata de turismo em capitais brasileiras, em feriados	Individual	Visualização de vídeo // Turismo	CA, CI	Vídeo // Autêntico
4	A professora pede que leiam o texto “Os turistas secretos”, tirado de um blog literário	Prof.-Turma	Comandos // Turismo	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico
<b>Total:</b> 121					

### APÊNDICE L – SÍNTESE DA 3ª AULA DA TURMA DO INTENSIVO BÁSICO 2: AFI

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
7	A professora pergunta suas impressões gerais sobre lendas indígenas, sobre quais pesquisaram e apresentaram na aula anterior	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Lendas indígenas	PO, CA	Sem texto específico // N/A
16	A professora verifica se os alunos fizeram o exercício sobre o pretérito perfeito, e corrigem	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	PO, CA, LeVA	Texto sem imagem // De natureza didática
5	A professora pede que abram o arquivo de páginas digitalizadas de um livro de gramática antigo, nos termos da professora, para explicar os pronomes pessoais (objetos) de primeira pessoa	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA	Texto sem imagem // De natureza didática
6	Fazem exercícios do referido livro sobre os pronomes pessoais (objetos) de primeira pessoa	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO, LeVA	Texto sem imagem // De natureza didática
5	A professora explica pronomes oblíquos de terceira pessoa (lhe/lhes)	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA	Texto sem imagem // De natureza didática
5	Fazem exercícios do referido livro sobre os pronomes oblíquos de terceira pessoa, com uso de ênclise em alguns casos	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
3	Fazem mais exercícios sobre pronomes oblíquos de todas as pessoas discursivas	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
5	A professora dá explicações sobre pronomes oblíquos “a(s), o(s)”, contraindicando usos coloquiais como “eu vi <i>ele</i> ”	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA	Texto sem imagem // De natureza didática
6	Fazem exercícios sobre esses pronomes oblíquos	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
11	A professora dá explicações sobre pronomes oblíquos “lo(s), la(s)”	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática

9	Fazem exercícios sobre esses pronomes oblíquos	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
2	A professora anuncia as provas que ocorreriam na semana seguinte, indicando que os verbos teriam destaque	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Avisos // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
8	A professora dá explicações sobre os diminutivos	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
11	Fazem exercícios sobre os diminutivos, com a professora ela mesma dando várias das respostas e explicando novamente as regras	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
5	A professora pede que terminem o exercício fora do horário da aula e que façam, ainda, mais exercício sobre pronomes oblíquos, e aprendentes colocam dúvidas sobre a feitura dos exercícios	Prof.-Turma	Comando, Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
6	A professora chama alunas que não haviam apresentado uma lenda indígena na aula anterior para fazê-lo – aluna 1 apresenta a lenda da Caipora	Alu.-turma/prof.	Apresentação // Culturas indígenas	PO, CA	Fotos // Autêntico
8	Aluna 2 apresenta a lenda do açai, e a professora faz comentários e correções	Alu.-turma/prof.	Apresentação, Pronúncia // Culturas indígenas	PO, CA	Texto com imagens // Autêntico
5	Aluna 3 apresenta a lenda da Vitória-Régia, e a professora faz comentários e correções	Alu.-turma/prof.	Apresentação // Culturas indígenas	PO, CA	Texto com imagens // Autêntico
4	A professora exhibe minidocumentário sobre a história do Tiradentes	Individual	Visualização de vídeo // História política do Brasil	CA, CI	Vídeo // Autêntico
5	A professora comenta o vídeo e repassa detalhes importantes da história do Tiradentes com a turma	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // História política do Brasil	CA, PO	Vídeo // Autêntico
14	A professora introduz e exhibe vídeo sobre Brasília	Individual	Visualização de vídeo // Turismo	CA, CI	Vídeo // Autêntico
3	Fazem comentários sobre pontos turísticos da cidade	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Turismo	CA, PO	Vídeo // Autêntico
2	Aprendentes fazem perguntas sobre o conteúdo da prova vindoura, e profa. dá pistas dos tempos verbais a serem avaliados	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b>					
151					

### APÊNDICE M – SÍNTESE DA 2ª AULA DA TURMA DO NÍVEL 5: AFI

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
2	A professora pede que leiam as produções escritas de um e-mail (comando feito no formato da Tarefa 1 do Celpe-Bras)	Prof.-Turma	Comando // Trabalho/Emprego	CA	Vídeo // Autêntico
3	Aluna 1 lê seu texto	Alu.-turma/prof.	Leitura // Trabalho/Emprego, Saúde mental	PE, LeVA, CA	Vídeo // Autêntico

2	A professora faz observações	Prof.-Turma	SPE2; Gramática, Pronúncia // Trabalho/Emprego, Saúde mental	CA	Vídeo // Autêntico
2	Aluna 2 lê seu texto	Alu.-turma/prof.	Leitura // Trabalho/Emprego, Saúde mental	PE, LeVA, CA	Vídeo // Autêntico
2	A professora faz elogios à aluna 2	Prof.-Turma	Retorno sobre produção // Trabalho/Emprego, Saúde mental	CA, PO	Vídeo // Autêntico
1	Aluno 3 lê seu texto	Alu.-turma/prof.	Leitura // Trabalho/Emprego, Saúde mental	PE, LeVA, CA	Vídeo // Autêntico
1	A professora faz elogios ao aluno 3	Prof.-Turma	Retorno sobre produção // Trabalho/Emprego, Saúde mental	CA	Vídeo // Autêntico
1	Aluna 4 lê seu texto	Alu.-turma/prof.	Leitura // Trabalho/Emprego, Saúde mental	PE, LeVA, CA	Vídeo // Autêntico
1	A professora faz elogios e observações à aluna 4	Prof.-Turma	Retorno sobre produção // Trabalho/Emprego, Saúde mental	CA	Vídeo // Autêntico
2	Aluna 5 lê seu texto	Alu.-turma/prof.	Leitura // Trabalho/Emprego, Saúde mental	PE, LeVA, CA	Vídeo // Autêntico
4	A professora faz elogios e observações à aluna 5	Prof.-Turma	Retorno sobre produção, Gramática // Trabalho/Emprego, Saúde mental	CA	Vídeo // Autêntico
1	Aluna 6 lê seu texto	Alu.-turma/prof.	Leitura // Trabalho/Emprego, Saúde mental	PE, LeVA, CA	Vídeo // Autêntico
3	A professora faz elogios e observações à aluna 6	Prof.-Turma	SPE4; Retorno sobre produção // Trabalho/Emprego, Saúde mental	CA, PO	Vídeo // Autêntico
6	Aluna 7 lê parte de seu texto; há problemas de conexão que a impedem de terminar	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Leitura // Trabalho/Emprego, Saúde mental	PE, LeVA, CA, PO	Vídeo // Autêntico
1	A professora faz recomendações sobre a importância de se anotar informações veiculadas na mídia apresentada	Prof.-Turma	Explicação // Sem tópico específico	CA	Sem texto específico // N/A
2	Aluno 7 volta e termina a leitura, apesar das dificuldades com a conexão	Alu.-turma/prof.	Leitura // Trabalho/Emprego, Saúde mental	PE, LeVA, CA	Vídeo // Autêntico
1	A professora faz observações à produção do aluno 7, que não usou informações veiculadas no vídeo assistido	Prof.-Turma	SPE3; Retorno sobre produção // Trabalho/Emprego, Saúde mental	CA, PO	Vídeo // Autêntico
15	Corrigem exercício dando exemplos de profissões no masc. e no fem. (eiro/a, ista, or/a, ário/a) a partir de sufixos dados – quando uma aluna traz “jogador de futebol”, discutem sobre equipes para quais torcem	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática, Léxico, Conversação/Discussão // Trabalho/Emprego	PO, CA	Texto sem imagem // De natureza didática
1	Terminam o exercício sobre léxico das profissões	Prof.-Turma	Gramática, Léxico, Conversação/Discussão // Trabalho/Emprego	PO, CA	Texto sem imagem // De natureza didática
2	Antes de assistirem a um vídeo titulado “8 profissões para ganhar mais dinheiro em 2021”, a professora pede que os/as aluno(a)s façam hipóteses sobre quais profissões seriam essas	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Trabalho/Emprego	PO, CA	Vídeo // Autêntico
20	Assistem ao vídeo	Individual	Visualização de vídeo // Trabalho/Emprego	CA, CI, CL	Vídeo // Autêntico
24	Discutem essas novas profissões mencionadas no vídeo: quais	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Trabalho/Emprego	PO, CA	Vídeo // Autêntico

	conhecem e quais lhes parecem mais promissoras				
7	Conversam sobre o trabalho final do curso, que seria uma revista, com artigos sobre vários assuntos, aprendentes tiram dúvidas sobre a prova final	Prof.-Turma	Avisos // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
1	A professora anuncia que vão assistir duas vezes a um vídeo para, a partir disso, escrever um texto	Prof.-Turma	Comando // Trabalho/Emprego	CA	Vídeo // Autêntico
5	Visualizam o vídeo da edição do Celpe-Bras de 2002/1	Individual	Visualização de vídeo // Trabalho/Emprego	CA, PO, CI	Vídeo // Autêntico
8	A professora confere que aprendentes visualizaram o vídeo, lê o comando da tarefa e explica o comando: escrever uma proposta de curso para pessoas interessadas em se reinserir no mercado do trabalho (adaptou o comando da tarefa, que pedia uma carta a fim de recomendar um programa de formação da SEBRAE)	Prof.-Turma	Comando // Trabalho/Emprego	CA, PO	Vídeo // Autêntico
<b>Total:</b>					
118					

**APÊNDICE N – SÍNTESE DA 2ª AULA DA TURMA DO INTERMEDIÁRIO B2:  
MAWUNA**

<b>Tempo</b> (em min.)	<b>Atividades realizadas e os respectivos episódios</b>	<b>Organização das interações</b>	<b>Conteúdo</b> (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	<b>Habilidades envolvidas</b> (por parte dos aprendentes)	<b>Materiais utilizados</b> (natureza // grau de autenticidade)
4	Falam sobre insônia, sono e sonhos, a partir de noite de insônia do professor	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/Discussão // Saúde	PO, CA	Sem texto específico // N/A
3	Introdução ao novo material: descobrir o IBGE por meio de pesquisa na internet	Prof.-Turma	Comando // Religiões	CA, LeVA, PO	Sem texto específico // N/A
3	Aprendentes realizam a pesquisa na internet sobre o IBGE e	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SCE3, SCE4, SCE5, SCE7 // Religiões	CL, CA, PO	Páginas Web // Autêntico
3	Aprendentes compartilham os achados e o professor os expande, trazendo um posicionamento crítico sobre a gestão do IBGE	Prof.-Turma	Conversaão/discussão // Religiões	CA, PO, LeVA	Páginas Web // Autêntico
5	O professor explora conhecimentos dos alunos sobre religiões no Brasil e em seus países de origem	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SCO6; Conversaão/discussão // Religiões	PO, CA	Sem texto específico // N/A
1	O professor pergunta se os aprendentes têm religião e qual é	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/discussão // Religiões	PO, CA	Sem texto específico // N/A
3	O professor fala sobre suas experiências com religiões e sobre religiões de matriz africana	Prof.-Turma	Conversaão/discussão // Religiões	CA, PO	Sem texto específico // N/A

1	Alunos respondem se conhecem alguma religião brasileira	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaço/discussão // Religiões	CA, PO	Sem texto específico // N/A
4	Alunos respondem se conhecem algum problema relacionado às religiões no Brasil	Prof.-Turma	Conversaço/discussão // Religiões	CA, PO	Sem texto específico // N/A
2	O prof. explica as atividades de leitura e visualização de vídeo a serem realizadas. O texto é "Diversidade religiosa é marca da população brasileira", tirado do site do governo, e o vídeo, que é reportagem da Globo, trata de intolerância religiosa.	Prof.-Turma	Comandos // Religião	CA, PO	Texto sem imagem + vídeo // Autêntico
21	Aprendentes leem o texto, assistem ao vídeo e respondem a questões propostas no material sobre os textos	Individual	SCE4, SCE5, SCE7 // Religião	CL, CA, CI	Texto sem imagem + vídeo // Autêntico
4	Respondem à primeira questão, associando afirmações tiradas do texto a informações pontuais sobre religiões no Brasil	Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCE7, SCO6 // Religião	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
2	Aprendentes respondem quais das religiões mencionadas no texto lido são tipicamente brasileiras	Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCO6; Conversaço/discussão // Religião	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
5	Compartilham a informação que identificaram ser conflitante entre o texto lido e o vídeo e comentam sobre intolerância religiosa	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaço/discussão // Religião	CA, PO	Texto sem imagem + vídeo // Autêntico
1	Professor responde a pergunta de aluna sobre a religião espiritista kardecista	Prof.-Turma	Explicação // Religião	CA, PO	Texto sem imagem + vídeo // Autêntico
5	O professor relê o texto em voz alta e comentários são feitos sobre algumas outras partes deste	Prof.-Turma	Conversaço/discussão // Religião	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
5	O professor introduz a atividade sobre os tapetes devocionais da Semana Santa em Ouro Preto e conversam brevemente sobre a cidade e a festividade	Prof.-Turma	Conversaço/discussão // Religião	CA, PO	Imagens // Autêntico
2	Estudantes falam sobre cidade colombiana Filandia, que parece ter características similares às de Ouro Preto	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaço/discussão // Religião	CA, PO	Imagens // Autêntico
3	Observam duas fotos da cidade de Ouro Preto, decorada com tapetes devocionais de serragem, para tentarem destacar as relações entre as fotos e o texto ("Ouro Preto une a tradição da Semana Santa ao turismo")	Individual	SCE3, SCE9 // Religião	CL, CI	Texto com imagens // Autêntico
5	Interrompem a atividade, por falta de tempo, e aluna pede explicações sobre a atividade de produção de vídeo anunciada pelo professor na aula anterior	Prof.-Turma	Comando // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b>	82				

## APÊNDICE O – SÍNTESE DA 3ª AULA DA TURMA DO INTERMEDIÁRIO B2:

### MAWUNA

<b>Tempo</b> (em min.)	<b>Atividades realizadas e os respectivos episódios</b>	<b>Organização das interações</b>	<b>Conteúdo</b> (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	<b>Habilidades envolvidas</b> (por parte dos aprendentes)	<b>Materiais utilizados</b> (natureza // grau de autenticidade)
5	O professor informa que disponibilizou nova versão do material, acrescentando mais informações	Prof.-Turma	Explicação // Religião	CA	Sem texto específico // N/A
4	Corrigem atividade sobre o texto que começaram a ler na aula anterior, sobre festividades pascais em Outro Preto: releem o texto em voz alta	Alu.-turma/prof.	Leitura // Religião	LeVA	Texto com imagem // Autêntico
10	Respondem por verdadeiro ou falso a asserções sobre o texto	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCE6; Conversação/discussão // Religião	PO, CA, LeVA	Texto com imagem // Autêntico
3	Identificam a autoria de texto sobre IBGE e religião, publicado na revista Veja e cuja verdadeira autora não o assinou	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SCE1 // Religião	CL, PO, CA	Texto sem imagem // Autêntico
1	Identificam em que veículo o texto foi publicado	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SCE1, SCE4, SCE5 // Religião	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
1	O professor explica que é importante se atentar para a fonte dos textos lidos, convidando as/os aprendentes para uma visão crítica das informações que leem.	Prof.-Turma	SCE1 // Religião	CA	Texto sem imagem // Autêntico
1	A partir do título do texto, formulam hipóteses sobre o que será dito no texto, a saber de que mudança se trata em termos de números de praticantes vertentes do cristianismo no Brasil	Prof.-Turma	SCE3 // Religião	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
1	O professor explica o comando da atividade de leitura individual do texto e da realização da primeira atividade pós-leitura	Prof.-Turma	Comando // Religião	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
21	Os participantes leem individualmente o texto e fazem a primeira atividade	Individual	SCE4, SCE5; Leitura // Religião	CL	Texto sem imagem // Autêntico
1	Aprendentes e professor comentam sobre vizinhos do professor, e o professor aproveita para ensinar a palavra “fofoca”	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico, Conversação/discussão // Habitação, comportamentos, relacionamentos	CA, PO	Sem texto específico // N/A
4	Correção da primeira atividade: marcar, dentre sete asserções, as que explicam o aumento do número de evangélicos no Brasil, segundo o texto lido (asserção 1)	Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCO6; Explicação, Conversação/discussão // Religião	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico
2	Correção da primeira atividade: asserção 2	Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCO6; Explicação, Conversação/discussão // Religião	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico
1	Correção da primeira atividade: asserção 3	Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCO6; Explicação, Conversação/discussão // Religião	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico

2	Correção da primeira atividade: asserção 4	Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCO6; Explicação, Pronúncia, Conversação/Discussão // Religião	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico
1	Correção da primeira atividade: asserção 5	Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCO6; Explicação, Pronúncia, Conversação/Discussão // Religião	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico
7	Correção da primeira atividade: asserção 6 + discussão sobre igrejas evangélicas no Brasil e no país dos aprendentes	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCO6; Explicação, Pronúncia, Conversação/Discussão // Religião	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico
1	Correção da primeira atividade: asserção 7	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCO6; Explicação, Pronúncia, Conversação/Discussão // Religião	CA, PO, CL	Texto sem imagem // Autêntico
7	O professor lê os três primeiros parágrafos do texto em voz alta e faz comentários a respeito	Prof.-Turma	Explicação // Religião	CA	Texto sem imagem // Autêntico
2	Aluna continua a leitura em voz alta, a partir do quarto parágrafo, e professor explica a palavra vácuo	Alu.-turma/prof.	Léxico // Religião	LeVA, CA	Texto sem imagem // Autêntico
1	Outro aluno continua a leitura em voz alta	Alu.-turma/prof.	Leitura // Religião	LeVA, CA	Texto sem imagem // Autêntico
4	O professor explica as diferenças entre “atuaram” e “atuarão”	Prof.-Turma	Gramática, Pronúncia // Religião	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
2	Outra aluna continua a leitura em voz alta, e o professor faz correções fonéticas	Alu.-turma/prof.	Leitura, Pronúncia // Religião	LeVA, CA	Texto sem imagem // Autêntico
5	O professor continua a leitura em voz alta, porque a aluna saiu da sala virtual, e comenta o conteúdo	Prof.-Turma	Explicação, Pronúncia // Religião	CA	Texto sem imagem // Autêntico
1	O professor orienta sobre atividade para casa, a respeito dos termos “voto de cabresto” e “teologia da prosperidade”	Prof.-Turma	Comando // Religião	CA, PO	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b> 88					

## APÊNDICE P – SÍNTESE DA 4ª AULA DA TURMA DO INTERMEDIÁRIO B2:

### MAWUNA

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
9	O professor explica para aluna que voltou ao curso as atividades avaliativas de produção de texto e de vídeo e outros alunos tiram dúvidas a respeito	Prof.-Turma	Explicação, Conversação/discussão // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
3	O professor apresenta o pesquisador à nova aluna	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/discussão // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
2	O professor responde a dúvida da aluna sobre maneiras formais e	Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A

	informais de se responder a um agradecimento				
4	Uma primeira aluna traz os resultados de suas buscas sobre os termos “voto de cabresto” e “teologia da prosperidade”	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Religião/Política	CA, PO, LeVA	Páginas web // Autêntico
4	O professor comenta os achados da aluna e explica mais sobre a história da expressão “voto de cabresto”	Prof.-Turma	Léxico, Explicação // Política	CA, PO	Sem texto específico // N/A
4	Outra aluna compartilha seus achados	Prof.-Turma	Léxico, Explicação // Política/Religião	PO, CA	Páginas web // Autêntico
3	Releem o último parágrafo do texto sobre dados do IBGE quanto a cristianismo no Brasil	Prof.-Turma	Léxico, Explicação // Religião/Política	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico
10	Abordam religiões de matriz africana: candomblé e umbanda (preparam-se para ler um conto de tradição oral, e conversam sobre o que é isso)	Prof.-Turma	SCO6; Explicação, Conversaão/discussão // Religião/Política	CA, PO	Sem texto específico // N/A
3	Pesquisam na internet sobre o fotógrafo e etnólogo Pierre Verger	Individual	SCE4, SCE5 // Religião	CL	Páginas web // Autêntico
9	Reportam os achados	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/discussão // Religião	PO, CA, LeVA	Páginas web // Autêntico
2	Pesquisam sobre o artista Carybé	Individual	SCE4, SCE5 // Religião	CL	Páginas web // Autêntico
5	Reportam os achados	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/discussão // Religião/Artes	PO, CA, LeVA	Páginas web // Autêntico
2	Comparam as trajetórias de Pierre Verger et Carybé	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/discussão // Religião/Artes	PO, CA	Páginas web // Autêntico
2	Conversam sobre a importância da cultura na aprendizagem de uma língua e sobre	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/discussão // Religião/Artes	PO, CA	Sem texto específico // N/A
3	Conversam sobre ditado “ninguém é profeta em sua terra”	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/discussão // Religião/Artes	PO, CA	Sem texto específico // N/A
12	O professor explica sobre a orixá Iemanjá e convida os alunos a lerem o conto transcrito por Verger e ilustrado por Carybé	Individual	Leitura // Religião/Literatura	CL	Texto com imagens // Autêntico
7	Discutem o conto lido: o professor faz perguntas	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	SCE3, SCE4, SCE5, SCO6; Conversaão/discussão // Religião/Literatura	PO, CA, LeVA	Texto com imagens // Autêntico
5	Aprendentes expressam suas impressões sobre o conto, e comentam sobre mitos criacionais (Peru)	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	SCO6; Conversaão/discussão // Religião/Literatura	PO, CA	Texto com imagens // Autêntico
2	Relacionam, dentre várias ilustrações, qual retrata o conto lido	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	SCE9; Conversaão/discussão // Religião/Literatura	PO, CA	Texto com imagens // Autêntico
<b>Total:</b> 91					

## APÊNDICE Q – SÍNTESE DA 2ª AULA DA TURMA DO PRÉ-INTERMEDIÁRIO B1:

### MAWUNA

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
9	Corrigem a segunda parte da atividade sobre léxico do parentesco	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Família	PO, CA, LeVA	Texto com imagem (árvore genealógica) // Semi-Autêntico
1	Tratam dos pronomes pessoais do português (brasileiro): aluno lê introdução às pessoas do discurso com exemplos tirados de trechos de telenovelas	Alu.-turma/prof.	Gramática // Novelas (lazer)	PO, CA, LeVA	Texto com imagem (árvore genealógica) // Semi-Autêntico
5	O professor explica as pessoas do discurso, comentando o trecho lido	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
6	Explicação sobre a função dos pronomes e noções de sujeito e objeto	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
3	O professor ainda trata da questão geopolítica e sociolinguística entre as variantes brasileira e europeia do português	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
1	Com base num quadro com as pessoas do discurso, o professor explica formas dos pronomes pessoais segundo sua função: 1ª pes. do sing.	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
10	Explicação sobre pessoas do discurso: 2ª pes. do sing. – o docente trata de variantes dialetais de diversas regiões brasileiras e também a europeia, e coloca foco nos usos na oralidade, mas também aborda usos formais	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
8	Explicação sobre pessoas do discurso: 3ª pes. do sing. – diferenças entre os usos na oralidade e na formalidade	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
7	Explicação sobre pessoas do discurso: 1ª pes. do plur.	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
2	Explicação sobre pessoas do discurso: 2ª pes. do plur.	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
5	Explicação sobre pessoas do discurso: 3ª pes. do plur. – aproveitam para tratar da questão social do gênero no uso desses pronomes	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
6	Recapitulam as formas pronominais menos usadas ou reservadas ao uso formal, e o professor explica a o uso e a omissão de pronomes no português brasileiro, fazendo contrastes com outras línguas	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO, LeVA	Texto sem imagem // De natureza didática
8	O professor dá explicações sobre o pronome objeto nulo e faz contrastação com outras línguas	Prof.-Turma	Gramática // Novelas (lazer)	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
7	O professor explica 3 blocos de atividades para casa sobre pronomes: (i) detectar pronomes incomuns nos falares populares brasileiros, de uma lista de	Prof.-Turma	Comando, Explicação // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática

	frases (ii) marcar frases em que houve ocorrência do pronome nulo e (iii) encontrar uma canção brasileira que contenha ao menos três dos pronomes trabalhados				
10	Aluno tira dúvidas relacionadas a expressões e estruturas utilizadas nos exemplos presentes no material: “vencer pelo cansaço”, uso do subjuntivo depois da locução “aonde que”, o pronome sujeito indeterminado “se”.	Prof.-Turma	Gramática, Léxico // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b>	88				

### APÊNDICE R – SÍNTESE DA 3ª AULA DA TURMA DO PRÉ-INTERMEDIÁRIO B1: MAWUNA

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
8	Antes do início da correção das atividades deixadas para serem realizadas pelos aprendentes, o professor faz uma revisão sobre as origens do português brasileiro e suas relações com outras línguas neolatinas	Prof.-Turma	Explicações // História das línguas neolatinas	CA	Sem texto específico // N/A
2	O professor faz uma breve revisão de algumas particularidades dos pronomes do português brasileiro e seu uso ou desuso	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA	Sem texto específico // N/A
16	Corrigem a atividade que consistiu em detectar pronomes incomuns nos falares populares brasileiros, de uma lista de frases, e reformulam as frases usando os pronomes mais comuns nos falares populares	Prof.-Turma	Gramática // Telenovelas	CA, PO, LeVA	Texto sem imagem // De natureza didática
1	O professor explica novamente o pronome nulo	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA	Sem texto específico // N/A
14	Corrigem a atividade que consistiu em marcar frases em que houve ocorrência do pronome nulo	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
3	O professor pede que os aprendentes compartilhem canções brasileiras que contenham ao menos três pronomes diferentes	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática // Música	CA, PO	Vídeos (musicais) // Autêntico
8	Escutam a primeira canção compartilhada, por um aluno (“eu amo você”, interpretada por Céu)	Individual	Gramática // Música	CL, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
5	O aluno apresenta os pronomes na letra da canção	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão, Gramática // Música	PO, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
5	Comentam a canção	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão, Gramática // Música	PO, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico

4	Escutam a segunda canção, compartilhada por um aluno (“Samba da utopia”, interpretada pelo próprio aluno, que é músico)	Individual	Gramática // Música	CL, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
3	O professor elogia a performance do aluno	Prof.-Turma	Conversaão/Discussão // Música	CA, PO	Vídeos (musicais) // Autêntico
2	O aluno apresenta os pronomes na letra da canção	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/Discussão, Gramática // Música	PO, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
5	Falam sobre suas impressões sobre a canção e comentam a performance do aluno	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/Discussão, Gramática // Música	PO, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
2	Fazem comentários sobre os intérpretes da canção seguinte: Zé Neto e Cristiano	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/Discussão, Gramática // Música	PO, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
3	Escutam a terceira canção, compartilhada por um aluno (“Notificação preferida”, de Zé Neto e Cristiano)	Individual	Gramática // Música	CL, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
2	Aluno comenta suas impressões e compara o estilo musical da canção escutada a estilos típicos do Norte da Colômbia, de onde ele é	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/Discussão, Gramática // Música	PO, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
5	Comentam os pronomes encontrados na letra	Prof.-Turma	Conversaão/Discussão, Gramática // Música	CA, PO	Vídeos (musicais) // Autêntico
4	Comentam suas impressões sobre a música sertaneja	Alu.-turma/prof.	Conversaão/Discussão // Música	PO, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
<b>Total:</b>	92				

### APÊNDICE S – SÍNTESE DA 4ª AULA DA TURMA DO PRÉ-INTERMEDIÁRIO B1: MAWUNA

<b>Tempo</b> (em min.)	<b>Atividades realizadas e os respectivos episódios</b>	<b>Organização das interações</b>	<b>Conteúdo</b> (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	<b>Habilidades envolvidas</b> (por parte dos aprendentes)	<b>Materiais utilizados</b> (natureza // grau de autenticidade)
6	Escutam a quarta canção, compartilhada por uma aluna (“Partilhar”, interpretada por Rubel e Anavitória)	Individual	Gramática // Música	CA, CL	Vídeos (musicais) // Autêntico
2	A aluna comenta como conheceu a canção e apresenta os pronomes na letra da canção	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/Discussão, Gramática // Música	PO, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
1	O professor pergunta à turma se estão em um relacionamento amoroso	Prof.-Turma	Conversaão/Discussão // Relacionamentos/Família	CA, PO	Vídeos (musicais) // Autêntico
1	O professor comenta a respeito do gênero musical da canção seguinte: o funk brasileiro	Prof.-Turma	Conversaão/Discussão // Música	CA, PO	Vídeos (musicais) // Autêntico
4	Escutam a quinta canção, compartilhada por um aluno (“Parado no Bailão”, de MC L Da Vinte e MC Gury)	Individual	Gramática // Música	CA, CL	Vídeos (musicais) // Autêntico
5	Fazem comentários a respeito da canção, o aluno diz como a conheceu, e o professor	Prof.-Turma	Conversaão/Discussão, Léxico // Música	CA, PO	Vídeos (musicais) // Autêntico

	promove a explicação das palavras “popozão”, “bunda”				
3	O aluno apresenta os pronomes na letra da canção, e o professor comenta diferenças do uso desses pronomes nos falares populares brasileiros (do Sudeste) e europeus	Prof.-Turma	Conversaão/Discussão, Gramática // Música	PO, CA	Vídeos (musicais) // Autêntico
3	A turma faz comentários sobre suas impressões a respeito da canção	Alu.-turma/prof.	Conversaão/Discussão, Gramática // Música	CA, PO	Vídeos (musicais) // Autêntico
4	O professor explica a atividade avaliativa do material sobre novelas e anuncia o próximo material, versado sobre Drummond	Prof.-Turma	Avisos // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
6	Aluno lê em voz alta o título do material e a atividade introdutiva e responde quais informações aparecem em uma biografia	Alu.-turma/prof.	Conversaão/Discussão // Literatura	PO, CA, LeVA	Texto com imagem // Autêntico adaptado
6	Falam a respeito do movimento do Modernismo em seus países	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversaão/Discussão, Explicação // Literatura	PO, CA, LeVA	Texto com imagem // Autêntico adaptado
7	Leem um texto biográfico sobre Drummond e fazem individualmente a atividade proposta no material	Individual	Leitura // Literatura	CL	Texto com imagem // Autêntico adaptado
2	Corrigem a atividade, que consistiu em marcar afirmações não verdadeiras partindo do texto biográfico sobre Drummond: asserção	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SEC4, SCE5; Conversaão/Discussão, Explicação // Literatura	PO, CA, LeVA	Texto com imagem // Autêntico adaptado
4	Correção da atividade: asserção 2	Prof.-Turma	SEC4, SCE5; Conversaão/Discussão, Explicação // Literatura	PO, CA, LeVA	Texto com imagem // Autêntico adaptado
7	Correção da atividade: asserção 3 – aproveitam para tratar das siglas dos estados de MG e MT, além das culinárias mineira e colombiana	Prof.-Turma	SEC4, SCE5; Conversaão/Discussão, Explicação // Literatura	PO, CA, LeVA	Texto com imagem // Autêntico adaptado
2	Correção da atividade: asserção 4	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SEC4, SCE5; Conversaão/Discussão, Explicação // Literatura	PO, CA, LeVA	Texto com imagem // Autêntico adaptado
5	O professor explica uma atividade de léxico: associar celebridades a suas profissões (ele aproveita para verificar se a turma conhece essas celebridades)	Prof.-Turma	Léxico // Biografia	CA, PO	Fotos com texto // Autêntico adaptado
4	Os alunos realizam individualmente a atividade	Individual	Léxico // Biografia	CL, CI	Fotos com texto // Autêntico adaptado
3	Corrigem a atividade	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Biografia	PO, CA	Fotos com texto // Autêntico adaptado
3	O professor pede que façam em casa uma atividade de associação de nomes de profissões com sua descrição	Prof.-Turma	Léxico // Profissões/Trabalho	CA, PO	Texto sem imagem // Semi-Autêntico
<b>Total:</b>					
78					

## APÊNDICE T – SÍNTESE DA 5ª AULA DA TURMA DO PRÉ-INTERMEDIÁRIO B1:

### MAWUNA

<b>Tempo</b> (em min.)	<b>Atividades realizadas e os respectivos episódios</b>	<b>Organização das interações</b>	<b>Conteúdo</b> (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	<b>Habilidades envolvidas</b> (por parte dos aprendentes)	<b>Materiais utilizados</b> (natureza // grau de autenticidade)
13	Fazem a correção da atividade de vocabulário das profissões (associação de nomes de profissões com sua descrição)	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Profissões/Trabalho	CA, PO, LeVA	Texto sem imagem // Semi-Autêntico
8	Conversam sobre gosto por poesia e poesia em seus países respectivos	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	PO, CA	Textos sem imagem // Autêntico
6	Conversam sobre características da poesia	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	PO, CA	Textos sem imagem // Autêntico
3	O professor contextualiza a turma sobre quadrilhas de festas juninas antes de ler o poema “quadrilha”, de Drummond	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	PO, CA	Textos sem imagem // Autêntico
1	O professor lê o poema “quadrilha” para a turma	Prof.-Turma	Leitura // Literatura	CA, CL	Textos sem imagem // Autêntico
6	Conversam sobre suas impressões a respeito do texto poético e sobre relacionamentos amorosos	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	PO, CA	Textos sem imagem // Autêntico
14	Conversam sobre aspectos do texto poético, abordando desdobramentos da história	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	SCE4, SCE5, SCE8; Conversação/Discussão, Léxico // Literatura	PO, CA	Textos sem imagem // Autêntico
6	O professor lê o segundo texto (“No meio do caminho”), e aprendentes expressam suas impressões	Prof.-Turma	Conversação/Discussão, Léxico // Literatura	PO, CA	Textos sem imagem // Autêntico
6	Fazem atividade individual, relacionando temas elencados por Drummond aos poemas textos lidos	Individual	SCE3 // Literatura	CL	Textos sem imagem // Autêntico
2	Corrigem a atividade	Prof.-Turma	Conversação/Discussão // Literatura	CA, PO	Textos sem imagem // Autêntico
25	Tratam das diferenças entre o pretérito perfeito e o imperfeito: o professor promove também a contrastação entre o espanhol e o português	Prof.-Turma	Gramática, Pronúncia // Literatura	CA, PO, LeVA	Textos sem imagem // Autêntico
1	O professor pede que façam exercícios sobre os dois tempos verbais	Prof.-Turma	Comandos // Sem tópico específico	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
<b>Total:</b> 91					

**APÊNDICE U – SÍNTESE DA 2ª AULA DA TURMA DO PORTUGUÊS PARA FINS  
UNIVERSITÁRIOS I: DJIMON**

<b>Tempo</b> (em min.)	<b>Atividades realizadas e os respectivos episódios</b>	<b>Organização das interações</b>	<b>Conteúdo</b> (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	<b>Habilidades envolvidas</b> (por parte dos aprendentes)	<b>Materiais utilizados</b> (natureza // grau de autenticidade)
6	O professor pede que estudantes falem uma palavra qualquer do português e passem a vez para um/a colega	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	PO, CA	Sem texto específico // N/A
6	Continuam a mesma atividade, porém, com o tema da universidade	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Vida universitária	PO, CA	Sem texto específico // N/A
15	O professor coloca no bate-papo escrito palavras ditas por aprendentes, em seguida, aprendentes identificam quais não entenderam e o professor lhes mostra usando Google imagens ou explicando-as	Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
1	O prof. corrige frases escritas por alunas no bate-papo escrito, no início da aula, para dizer a data e horário do momento	Prof.-Turma	Gramática // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
4	O professor explica a palavra “perto” para aluna	Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
2	Iniciam novo material (do PPPE): professor exhibe a imagem de uma criança sorridente, na porta de uma escola e pede que a turma a descreva	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Infância, Escola	PO, CA	Imagem com texto // Semi-autêntico
3	O professor pergunta se os/as aluno(a)s têm boas memórias da época da escola	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Infância, Escola	PO, CA	Imagem com texto // Semi-autêntico
12	O professor faz algumas outras perguntas, presentes no material, como: se estudaram em escola pública ou particular, qual era sua matéria preferida e a que menos gostavam, se tiveram um professor marcante, se eram estudioso(a)s, como eram suas turmas e sua relação com colegas – enquanto respondiam, o professor dava auxílio léxico e gramatical	Alu.-turma/prof.	Conversação/Discussão // Infância, Escola	PO, CA	Sem texto específico // N/A
9	O professor dá explicações sobre o pretérito perfeito simples de verbos regulares, destacando algumas particularidades regionais brasileiras, e pede que a turma faça a atividade de preenchimento de um texto com lacunas retirado de Yahoo Respostas	Prof.-Turma	Gramática, Comandos // Infância, Escola	CA, PO	Texto sem imagem // De natureza didática
7	A atividade é feita de forma individual	Individual	Gramática // Infância, Escola	CL	Texto sem imagem // Autêntico adaptado
10	Corrigem a atividade e dúvidas relacionadas a léxico (como “ficar de recuperação”) são tiradas	Alu.-turma/prof.	Gramática, Léxico // Infância, Escola	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico adaptado

7	O professor lê o texto em voz alta, já com as lacunas preenchidas com os verbos conjugados, e pergunta à turma como achavam que foi a experiência do autor na escola, o que pode ter faltado na experiência do autor, se tiveram experiências parecidas...	Prof.-Turma	Conversa�o/Discussão // Infância, Escola	CA, PO	Texto sem imagem // Autêntico adaptado
5	O professor exibe imagens ilustrativas de disciplinas comuns no Ensino Básico brasileiro e a turma as compara com as ofertadas em seu país além de identificar quais dessas matérias são mencionadas no texto lido	Alu.-turma/prof.	Conversa�o/Discussão // Infância, Escola	CA, PO	Imagens com texto // De natureza didática
1	O professor pede que terminem, fora do horário da aula, uma atividade de descri�o de materiais escolares e de escritório (trata-se de um quadro com uma foto de cada material, seguida do nome em espanhol e em português e com uma última coluna reservada para descrever cada material)	Prof.-Turma	Comandos // Escola	CA	Imagens com texto // De natureza didática
6	Aluno(a)s tiram dúvidas várias questões (léxico e sobre provas)	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b> 94					

**APÊNDICE V – SÍNTESE DA 3<sup>a</sup> AULA DA TURMA DO PORTUGUÊS PARA FINS  
UNIVERSITÁRIOS I: DJIMON**

<b>Tempo</b> (em min.)	<b>Atividades realizadas e os respectivos episódios</b>	<b>Organiza�o das intera�es</b>	<b>Conteúdo</b> (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	<b>Habilidades envolvidas</b> (por parte dos aprendentes)	<b>Materiais utilizados</b> (natureza // grau de autenticidade)
10	O professor pede que estudantes falem uma palavra qualquer do português e passem a vez para um/a colega	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	PO, CA	Sem texto específico // N/A
7	O professor pede que se façam perguntas de coisas que vão fazer no futuro	Alu.-turma/prof.	Gramática, Léxico, Pronúncia // Sem tópico específico	PO, CA	Sem texto específico // N/A
15	O professor coloca no bate-papo escrito palavras ditas por aprendentes, em seguida, aprendentes identificam quais não entenderam e o professor lhes mostra usando Google imagens ou explicando-as ou dizendo em espanhol	Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
3	O professor inicia a unidade didática intitulada “onde fica?”, do PPPL: ele mostra placas de ruas da cidade de Salvador, pergunta o que são, e alunos descrevem-nas	Alu.-turma/prof.	Léxico // Localiza�o/Direcionamento	PO, CA, CI	Imagem com texto // Autêntico

4	O professor pergunta o que fariam se estivessem perdido(a)s numa cidade desconhecida e sem acesso a celular	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Conversao/Discusso // Localizao/Direcionamento	PO, CA	Sem texto específico // N/A
5	O professor lê umas tiras presentes no material (em que alguém pergunta para outro um endereço, e este lhe responde, fingindo saber onde fica) e pergunta a situao ali representada	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Conversao/Discusso // Localizao/ Direcionamento	PO, CA, CL. CI	Texto com imagem // Autêntico
8	O professor pergunta se alguém já passou pela situao de receber ou dar informao errada na rua	Alu.- turma/prof.	Conversao/Discusso // Localizao/ Direcionamento	PO, CA	Texto com imagem // Autêntico
2	O professor explica, a partir de erro de aluna, o advérbio “onde” e suas possíveis pronúncias	Prof.-Turma	Gramática // Localizao/ Direcionamento	PO, CA	Texto com imagem // Autêntico
3	A pedido do professor, citam aplicativos e mobilidade que utilizam	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Localizao/ Direcionamento	PO, CA	Sem texto específico // N/A
8	A partir de um mapa digital de parte da cidade de Salvador, discutem as facilidades e possíveis desafios no itinerário entre uma certa avenida e um centro comercial	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Conversao/Discusso // Localizao/ Direcionamento	PO, CA, CI, CL	Mapa // Autêntico adaptado
2	O professor orienta a turma a preencher as lacunas presentes na parte do mapa em que havia um detalhamento do itinerário, com os verbos adequados, no imperativo (3ª p. do sing.)	Alu.- turma/prof.	Comando, Gramática // Localizao/ Direcionamento	PO, CA, CL	Mapa // Autêntico adaptado
6	Realizam individualmente a atividade	Individual	Gramática // Localizao/ Direcionamento	CL	Mapa // Autêntico adaptado
7	Corrigem a atividade	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Gramática // Localizao/ Direcionamento	CA, LeVA	Mapa // Autêntico adaptado
8	O professor utiliza seu celular, colocando-o de um lado e de outro, para explicar expressões como “à esquerda, à direita, em frente, em cima, embaixo etc.”	Prof.-Turma	Léxico, Gramática // Localizao/ Direcionamento	CA, PO	Mapa // Autêntico adaptado
13	Com base em discusso que os/as aluno(a)s fizeram fora do horário de aula, em grupos, relatam à turma diferenças entre seus tempos de escola (Ensino Básico) e a vida universitária	Alu.- turma/prof.	Conversao/Discusso // Infância, Escola	PO, CA	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b> 101					

**APÊNDICE W – SÍNTESE DA 4ª AULA DA TURMA DO PORTUGUÊS PARA FINS  
UNIVERSITÁRIOS I: DJIMON**

<b>Tempo (em min.)</b>	<b>Atividades realizadas e os respectivos episódios</b>	<b>Organização das interações</b>	<b>Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)</b>	<b>Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)</b>	<b>Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)</b>
7	O professor pede que estudantes falem uma palavra qualquer do português e passem a vez para um/a colega	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	PO, CA	Sem texto específico // N/A
8	A partir de dificuldade apresentada por aluna, o professor pede que digam palavras que contenham “lh”	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico, Pronúncia // Sem tópico específico	PO, CA	Sem texto específico // N/A
19	O professor coloca no bate-papo escrito palavras ditas por aprendentes, em seguida, aprendentes identificam quais não entenderam e o professor lhes mostra usando Google imagens ou explicando-as ou dizendo em espanhol	Prof.-Turma	Léxico // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
1	O professor resume as atividades sobre localização e direcionamento	Prof.-Turma	Explicação // Localização/ Direcionamento	CA	Sem texto específico // N/A
4	O professor pede que tentem explicar expressões extraídas dos mapas para dar direcionamentos relativos aos pontos cardeais	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico // Localização/ Direcionamento	CA, PO	Mapa // Autêntico adaptado
16	A partir de imagens de ruas populares da cidade de Salvador, o professor pede que descrevam o que veem em frente às lojas		Léxico Localização/ Direcionamento	CA, PO	Fotos // Autêntico
6	Tratam do que são pontos de referência e de que tipos de estabelecimentos são considerados como tal no país do(a)s aluno(a)s	Prof.-Turma	Léxico, Conversação/Discussão // Localização/ Direcionamento	CA, PO	Fotos // Autêntico
4	Tratam dos pontos cardeais, utilizando uma rosa dos ventos e um mapa turístico da cidade de Salvador; e professor apresenta diversas formas de se pronunciá-los	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico, Pronúncia // Localização/ Direcionamento	CA, PO	Mapa + imagem // Autêntico
9	A partir de um desenho que representa uma certa área urbana, com quarteirões e estabelecimentos, o professor dá exemplos de como se pode indicar um itinerário a alguém	Alu.- turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico, Gramática // Localização/ Direcionamento	CA, PO	Imagem com texto // Semi-autêntico
24	Os/as aluno(a)s realizam atividades individualmente: preencher lacunas de texto, utilizando pontos cardeais e (ii) inspirar-se no modelo proposto pelo professor para escrever sugestões de itinerário, utilizando o imperativo, o presente do indicativo e a forma verbal ir (no pres. do ind.) + verbo (no infinit.)	Individual	Léxico, Gramática // Localização/ Direcionamento	CA, PO, PE	Imagem com texto // Semi-autêntico

5	Corrigem a atividade (i): preenchimento de pontos cardeais	Prof.-Turma	Léxico, Gramática // Localização/ Direcionamento	CA, PO	Mapa // Autêntico
12	Corrigem a atividade (ii): indicação de itinerário	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Léxico, Gramática // Localização/ Direcionamento	CA, PO	Imagem com texto // Semi-autêntico
<b>Total:</b> 115					

## APÊNDICE X – SÍNTESE DA 2ª AULA DA TURMA DO PORTUGUÊS PARA FINS UNIVERSITÁRIOS III: DJIMON

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
5	O prof. exibe vídeo do coletivo Porta dos Fundos, titulado “Aquecimento global – Polêmica da semana”, que é uma sátira do debate sobre o tema	Individual	Visualização de vídeo // Clima/Aquecimento global	CA, CI	Vídeo // Autêntico
8	Antes de assistirem novamente, o professor pergunta às alunas o que entenderam do vídeo, palavras como “piada”, “deboche” e a diferença entre “cientista” “científica”	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação, Léxico // Clima/Aquecimento global	PO, CA	Vídeo // Autêntico
5	Assistem novamente ao vídeo para identificar a estrutura do “debate” e os argumentos usados	Individual	Visualização de vídeo // Clima/Aquecimento global	CA, CI	Vídeo // Autêntico
14	Discutem a estrutura do “debate”	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação, Léxico // Clima/Aquecimento global	PO, CA	Vídeo // Autêntico
3	O prof. pergunta se perceberam que o vídeo é uma ficção, e mostra sobre o coletivo Porta dos Fundos	Prof.-Turma	Explicação // Clima/Aquecimento global	CA, PO	Vídeo // Autêntico
1	O prof. pergunta o que as alunas sabem a respeito da maioria penal	Prof.-Turma	Discussão/Conversação // Maioridade penal/Leis	CA, PO	Vídeo // Autêntico
4	O prof. exibe vídeo do Porta dos Fundos titulado “Redução da maioria penal – polêmica da semana”	Individual	Visualização de vídeo // Maioridade penal/Leis	CA, CI	Vídeo // Autêntico
7	Conversam sobre o caráter engraçado do esquete e sobre outros assuntos “debatidos” no quadro “polêmica da semana”	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Discussão/Conversação // Maioridade penal/Leis	CA, PO	Vídeo // Autêntico
11	O prof. propõe que simulem um “debate”, no formato do quadro “polêmica da semana”, com lados contraditórios, e dá liberdade para as alunas escolherem o tema	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Vacinas/Saúde	PO, CA	Vídeo // Autêntico
9	O prof. promove uma análise das premissas atrás das posições antivacina	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Discussão/Conversação // Vacinas/Saúde	PO, CA	Vídeo // Autêntico

13	O prof. exibe novamente um trecho do vídeo sobre o aquecimento global, e discutem as estratégias argumentativas	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Visualização, Discussão/Conversação // Clima/Aquecimento global, Saúde	CA, PO, CI	Vídeo // Autêntico
6	O prof. exibe mais um vídeo do Porta dos fundos, “Vacina – Polêmica da semana”	Individual	Visualização de vídeo // Vacinas/Saúde	CA, CI	Vídeo // Autêntico
5	O prof. pergunta se se sentem preparadas para participarem de um debate, e discutem possíveis temas para um debate na aula seguinte	Prof.-Turma	Discussão/Conversação // Saúde	PO, CA	Vídeo // Autêntico
<b>Total:</b>					
91					

### APÊNDICE Y – SÍNTESE DA 3ª AULA DA TURMA DO PORTUGUÊS PARA FINS UNIVERSITÁRIOS III: DJIMON

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
4	Utilizando material tirado do PPPE, titulado “a favor ou contra?”, o prof. exibe mapa de países e territórios em que a interrupção de gravidez é legalizada e pergunta às alunas se a prática é polêmica em seu país	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Discussão/Conversação, Léxico // Saúde/Interrupção de gravidez	CA, PO, CI, CL	Mapa // Autêntico
6	Discutem diferença entre “interrupção voluntária da gravidez (IVG)” e “aborto”	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Saúde/Interrupção de gravidez	PO, CA	Mapa // Autêntico
7	Alunas respondem, a partir do mapa, quais as situações jurídicas predominantes no mundo	Alu.-turma/prof.	SCE9; Discussão/Conversação // Saúde/Interrupção de gravidez	PO, CA	Mapa // Autêntico
18	As alunas opinam sobre quais as razões por que alguns países permitem a interrupção voluntária da gravidez e outros não	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Saúde/Interrupção de gravidez	PO, CA	Mapa // Autêntico
4	O prof. lê em voz alta dois textos que definem o termo “aborto”, e faz perguntas sobre	Prof.-Turma	Discussão/Conversação // Saúde/Interrupção de gravidez	PO, CA, CL	Texto sem imagem // Autêntico
33	O prof. lê uma lista de argumentos a favor da IVG e pergunta o que as alunas pensam sobre a qualidade de tais argumentos – alunas discutem, por vezes de forma enérgica, aspectos jurídicos e sociais do aborto em seu país	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Saúde/Interrupção de gravidez	PO, CA, CL	Texto sem imagem // Autêntico
7	O prof. lê uma lista de argumentos contra a IVG e pergunta o que as alunas pensam sobre a qualidade de tais argumentos	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Saúde/Interrupção de gravidez	PO, CA, CL	Texto sem imagem // Autêntico
3	O prof. pergunta se pensam que o/a autor(a) do texto das listas de argumentos a favor e contra a IVG é favorável ou contrário(a)o	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Discussão/Conversação // Saúde/Interrupção de gravidez	PO, CA, CL	Texto sem imagem // Autêntico

9	O prof. exibe um vídeo de uma fala da ex-senadora brasileira Heloísa Helena numa audiência pública sobre o aborto	Individual	Visualização de vídeo // Saúde/Interrupção de gravidez	CA, CI	Vídeo // Autêntico
6	O prof. pergunta se entenderam o conteúdo do vídeo, e alunas manifestam que pouco entenderam	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Discussão/Conversação // Saúde/Interrupção de gravidez	PO, CA	Vídeo // Autêntico
7	Alunas tiram dúvidas sobre a avaliação em que haveria simulação de debate, e prof. fala dos critérios de avaliação e outros aspectos	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Discussão/Conversação, Explicação // Sem tópico específico	CA, PO	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b> 104					

## APÊNDICE Z – SÍNTESE DA 4ª AULA DA TURMA DO PORTUGUÊS PARA FINS UNIVERSITÁRIOS III: DJIMON

Tempo (em min.)	Atividades realizadas e os respectivos episódios	Organização das interações	Conteúdo (sub-habilidades e aspectos de língua e demais // temas)	Habilidades envolvidas (por parte dos aprendentes)	Materiais utilizados (natureza // grau de autenticidade)
12	Iniciam o primeiro debate sobre debate, sobre a oficialização de uma língua no país, com as considerações iniciais das alunas	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Política linguística	PO, CA	Texto sem imagem (um projeto de lei) // Autêntico
37	O prof. faz perguntas às alunas, elas respondem e discutem detalhes da questão: aspectos políticos, sociolinguísticos, históricos e midiáticos	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Política linguística	PO, CA	Texto sem imagem (um projeto de lei) // Autêntico
8	As alunas fazem suas considerações finais	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Política linguística	PO, CA	Texto sem imagem (um projeto de lei) // Autêntico
1	O prof. põe no bate-papo escrito o trava-línguas “O rato roeu a roupa do rei de Roma” e pede para duas alunas, que não participaram do primeiro debate, lerem-no	Alu.-turma/prof.; Prof.-Turma	Pronúncia // Sem tópico específico	PO, CA	Texto sem imagem // Autêntico
10	O prof. pede que essas mesmas alunas deem suas impressões sobre o debate ocorrido, e elas elogiam as colegas pelas informações – uma das alunas tem falhas de conexão, e a turma conversa sobre outros assuntos enquanto não se resolve o problema	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Política linguística	PO, CA	Texto sem imagem (um projeto de lei) // Autêntico
8	Iniciam o segundo debate, sobre a eutanásia, com as considerações iniciais das alunas	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Eutanásia/Saúde	PO, CA	Sem texto específico // N/A
18	O prof. faz perguntas às alunas, elas respondem e fazem réplicas e tréplicas	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Eutanásia/Saúde	PO, CA	Sem texto específico // N/A
3	As alunas fazem suas considerações finais	Alu.-turma/prof.	Discussão/Conversação // Eutanásia/Saúde	PO, CA	Sem texto específico // N/A

7	O prof. pede que alunas que não participaram do debate deem suas impressões, e elas elogiam as colegas	Alu.- turma/prof.	Discussão/Conversação // Eutanásia/Saúde	PO, CA	Sem texto específico // N/A
<b>Total:</b> 104					