

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE ESTUDOS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NA CULTURA DE
APRENDER DE CANDIDATOS AO EXAME**

RICARDO MOUTINHO RODRIGUES DA SILVA

**SÃO CARLOS
2006**

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS
CENTRO DE ESTUDOS E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA**

**O EFEITO RETROATIVO DO CELPE-BRAS NA CULTURA DE
APRENDER DE CANDIDATOS AO EXAME**

RICARDO MOUTINHO RODRIGUES DA SILVA

**Dissertação apresentada ao Programa de
Pós-Graduação em Lingüística da
Universidade Federal de São Carlos, como
parte dos requisitos para obtenção do título
de Mestre em Lingüística.**

Orientador: Prof. Dr. Nelson Viana

**SÃO CARLOS
2006**

**Ficha catalográfica elaborada pelo DePT da
Biblioteca Comunitária da UFSCar**

S586er

Silva, Ricardo Moutinho Rodrigues da.

O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame / Ricardo Moutinho Rodrigues da Silva. -- São Carlos : UFSCar, 2007.

142 f.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal de São Carlos, 2006.

1. Língua estrangeira - ensino. 2. Língua estrangeira - avaliação. 3. Cultura de aprender. 4. Efeito retroativo. 5. Português Língua Estrangeira (PLE). 6. Exame Celpe-Bras. I. Título.

CDD: 407 (20^a)

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Nelson Viana

Profª. Dra. Lúcia Maria Assunção Barbosa

Profª. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci



Lúcia Maria Assunção Barbosa
Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

Dedico ...

A meu querido pai Renato
e a minha amada mãe Agda (*in memoriam*)

A minha segunda mãe, Neide

A minha esposa, Renata

A todos aqueles que torceram por mim!

AGRADECIMENTOS

A Deus, fonte de sabedoria, luz e paz. Protetor, analista e companheiro. Responsável pelas pessoas abaixo citadas terem feito parte de minha vida.

A meus pais, Agda (*in memoriam*) e Renato, sinônimos de disciplina e doçura, pelos sábios conselhos e pelas mãos de afago.

A minha segunda mãe, Neide, que nunca mediu esforços para cuidar de mim, com muito amor e carinho.

A minha esposa Renata, pelo incentivo, carinho e companheirismo. Sua presença é indispensável, sobretudo nos momentos em que pergunto: *O que vou fazer agora?* Você sempre tem uma *fórmula* e um *reagente* que me estimula e me dá força!

A meu orientador, mestre, exemplo, amigo, fonte de inspiração e conhecimento Prof. Dr. Nelson Viana (cujo nome é curto, mas as qualidades que o representam, infinitas!).

À Profa. Dra. Lucia Maria de Assunção Barbosa, por sua orientação durante minha graduação e pela oportunidade que me deu de trabalhar ao seu lado no Centro de Referência de Português para Estrangeiros.

À Profa. Dra. Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, por sua contribuição inestimável para minha pesquisa. Agradeço por ter me recebido como aluno especial no IEL e pelas sugestões e críticas construtivas que fez sobre meu trabalho!

Às Profas. Dra. Vanice Maria Oliveira Sargentini e Dra. Gladis Maria Barcelos de Almeida, pela ajuda e conselhos em vários momentos de dúvida.

Ao Prof. Dr. Valdemir Miotello, pelos carinhosos TAPINHAS bakhtinianos de incentivo nas costas.

Ao Prof. Wilson Alves Bezerra, pelas colaborações psicanalíticas. A todos os professores e colegas do DL.

A meus acadêmicos padrinhos de casamento: Henrique (Affonso de André Irmão, não Sobrinho!), Ivan (Pesquisador de Souza), Celso (Gargalhadas), Gilberto (Egênio!) e Marcelo F. Pecinin (F de Futebol, é claro!).

A meus colegas do PPGL, de graduação (Letras 2000) e aos novos colegas da turma de Letras 2005.

A meu grande amigo Prof. Kleber Aparecido da Silva, por ter me ajudado a iniciar minha vida acadêmica.

A Luiz Felipe Donadio, pelo incentivo, amizade e confiança prestada em mim.

A Luiz Siloto, meu colega e amigo, pelo companheirismo de sempre. A todos os colegas do Centro de Referência de Português para Estrangeiros, da UFSCar.

Aos participantes de pesquisa, pela valiosa contribuição prestada.

Ao Fernando, da secretaria do DL, pela compreensão e ajuda com os equipamentos.

Aos grandes colegas: Diego (Comics!), Danilo, Tauan, Fernando (Chileno) e Michel.

A meus velhos e eternos amigos: Alex, Marcel, Marcos, Paulo, Rogério, Cleiton, Jesus, Ronaldo, Thiag(ão), Reginaldo, Kelson, Alexandre, Bira e João.

A meus padrinhos Daniel e Daniela e a todos os meus familiares, pelo apoio e pela torcida.

A todos que colaboraram de forma direta ou indireta para a realização deste trabalho! Muito obrigado!!!

“... vê todas as coisas, não no processo de vir a ser, mas no Ser, e vê a si mesmo no outro. Cada ser contém em si mesmo todo o mundo inteligível. Portanto, o Todo está em todas as partes. Cada um está no Todo, e o Todo, em cada um. O homem, como é agora, cessou de ser um todo. Mas quando ele cessa de ser um indivíduo, levanta-se a si mesmo novamente e penetra todo o mundo” (PLOTINO).

Sumário

Resumo.....	i
Abstract.....	ii
CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO.....	1
1.1 - Objetivos	6
1.1.1 – Justificativa.....	7
1.1.2 – Questões de Pesquisa.....	8
1.2 O Celpe-Bras	9
1.2.2 – A Correção.....	11
1.3 – Metodologia.....	17
1.3.1 – Natureza da Pesquisa	17
1.3.2 – Instrumento para Coleta de Dados	18
1.3.3 – Percurso da Pesquisa	19
1.3.4 – Participantes da Pesquisa.....	20
1.3.5 – Convenções utilizadas nas transcrições.....	21
1.4– Organização da Dissertação.....	23
CAPÍTULO II – ARCABOUÇO TEÓRICO.....	24
2.1 – Efeito Retroativo	24
2.1.1 – Dimensões de Efeito Retroativo.....	32
2.2 – O conceito de Validade	34
2.2.1 - Validade de conteúdo.....	37
2.2.2 - Validade de resposta.....	38
2.2.3 - Validade paralela e validade preditiva	39
2.2.4 - Validade de construto.....	40
2.2.5 - Validade de face.....	41
2.3 – Cultura de Aprender	43

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS	46
3.1 – Candidato 1	46
3.2 – Candidato 2.....	61
3.3 – Candidato 3.....	70
3.4 – Candidato 4.....	77
3.5 – Considerações Finais	90
REFERÊNCIAS	97
BIBLIOGRAFIA.....	99
Apêndice A.....	103
Entrevistas	103
Apêndice B	105
Transcrições das Entrevistas.....	105
Anexo	142

Resumo

O efeito retroativo de uma avaliação é um elemento redirecionador, não apenas no processo de ensino/aprendizagem, mas também na maioria das ações, maneiras, crenças e percepções de alunos e de professores dentro e fora da sala de aula, que influencia nos valores de uma certa sociedade, na qual um determinado sistema educacional é usado. Por isso, investigar os impactos de uma avaliação significa levar em consideração as possíveis variáveis que permeiam o contexto de ensino/aprendizagem, presentes na cultura de aprender do indivíduo. O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras, desenvolvido e aplicado pelo Ministério da Educação do Brasil, apresenta uma proposta de avaliação diferente da adotada por outros exames de proficiência. De natureza comunicativa, o Celpe-Bras avalia a proficiência na língua portuguesa por meio de tarefas que se assemelham a situações reais de comunicação. O objetivo deste trabalho é analisar os impactos desse teste na cultura de aprender de quatro candidatos ao exame, apontando as possíveis mudanças observadas em suas crenças, ações, maneiras e percepções sobre o teste em três diferentes momentos: antes do primeiro contato com o exame, após o primeiro contato com o exame (fase de preparação) e após a realização do mesmo. O corpus desta pesquisa é constituído de treze entrevistas com os candidatos selecionados, das quais foram retirados vinte e dois excertos para análise. Por meio dos resultados, espera-se contribuir para uma análise relevante sobre a cultura de aprender de candidatos que se submetem a essa avaliação pela primeira vez.

Abstract

The washback effect of an assessment is a redirecting element not only on teaching and learning process, but on most student's and teacher's actions, manners, beliefs and perceptions inside and outside the classroom, influencing the values in a society in which a certain educational system is used. For this reason, investigating the impacts of an assessment means taking into consideration the possible variables that go through the teaching/learning context, present in the learning culture of an individual. The proficiency test in Portuguese Language *Celpe-Bras*, developed and applied by Brazil Education Ministry, has a different proposal from the adopted one in other proficiency tests. The *Celpe-Bras*, a communicative approach test, assesses proficiency through tasks that look like real communication situations. The aim of this work is to analyze the effects of this test in the learning culture of four applicants to the exam, showing the possible changes observed in their beliefs, actions, manners and perceptions about the test in three different moments: before the first contact with the exam, after the first contact with it (preparation phase) and after its carrying out. The data of this research are constituted by thirteen interviews conducted with selected applicants. From these interviews, twenty two excerpts were used in the analysis. Through the results, we expect to contribute with a relevant analysis about the learning culture of the applicants who have subscribed to this exam for the first time.

CAPÍTULO 1 - INTRODUÇÃO

Avaliar sempre foi uma tarefa desafiadora para qualquer profissional do ensino. Buscar meios coerentes e válidos do construto¹ que se pretende avaliar é um processo que exige um bom entendimento de abordagens, técnicas, métodos e instrumentos de avaliação. Para aferir conhecimentos em qualquer área é necessário um meio pelo qual esses conhecimentos tornam-se observáveis, a língua. Em um teste de história, por exemplo, utilizamos a língua escrita ou oral para avaliarmos o candidato. O mesmo acontece em um teste de física, no qual, além da linguagem numérica, utilizamos uma determinada língua na elaboração das questões, na aplicação de algumas teorias e/ou em possíveis elaborações de respostas. Portanto, a língua sempre serviu de meio para observar-se e aferir-se o conhecimento. O que dizer, então, quando a língua, além de meio pelo qual se avalia, torna-se também o objeto avaliado? Em um teste de proficiência em uma determinada língua, por exemplo, isso acontece; e as discussões sobre a melhor forma de aferir esse construto (a proficiência) são cada vez mais freqüentes e instigantes.

Nas últimas três décadas, tem havido discussões entre especialistas na área de avaliação que têm provocado grandes mudanças em exames que avaliam proficiência em língua estrangeira. A base dessa discussão é a preocupação se tais exames realmente avaliam o que se propõem a avaliar e/ou se aferem o construto *proficiência* de maneira mais válida em relação ao que realmente seja ser proficiente em uma língua estrangeira.

Segundo Scaramucci (2000), a definição do termo proficiência está diretamente relacionada com a visão de linguagem de quem a define. Por isso, há divergências em relação à

¹ Ebel & Frisbie (1991, apud Alderson, Clapham & Wall, 1995) define o termo construto como *uma conceitualização teórica sobre um aspecto do comportamento humano que não pode ser aferido ou observado diretamente. Exemplos de construto são inteligência, ansiedade, atitude e compreensão de leitura*. Proficiência também seria outro exemplo.

definição do termo. Stern (1983) define *proficiência* como *competência e conhecimento da língua*, Bachman (1990) como *capacidade lingüístico- comunicativa*, ao passo que Vollmer (1983 apud Scaramucci 2000) *faz uma distinção entre proficiência lingüística e capacidades lingüísticas (language abilities)*.

Com base no conceito de competência comunicativa proposto por Hymes (1972), passou-se a se levar em conta fatores comunicativos, socioculturais e situacionais para a representação do construto *proficiência*. Tomando por base o conceito proposto por Hymes, ser proficiente em uma língua não significa apenas ter conhecimento de suas regras gramaticais, mas saber como operacionalizar esse conhecimento para se atingir um propósito comunicativo, ou seja, a aprendizagem do sistema abstrato da língua não garante a conseqüente aquisição da capacidade comunicativa na língua (Widdowson, 1991).

Canale e Swain (1980) propõem que a competência comunicativa não deve ser reduzida a apenas uma dimensão global de proficiência lingüística. Por essa razão, a competência comunicativa é dividida em (pelo menos) três dimensões: competência gramatical (que inclui léxico, morfologia, sintaxe e fonologia), competência sociolingüística (que consiste de regras socioculturais e discursivas que regulam o uso da língua) e competência estratégica (estratégias de comunicação verbal e não verbal que entram em ação para compensar eventuais problemas na comunicação). Posteriormente, Canale (1983) retoma pontos discutidos anteriormente no artigo de 1980 e inclui o componente discursivo (ou, subcompetência discursiva), que se relaciona à organização da conexão entre os elementos lingüísticos do discurso.

Segundo Shohamy (1995), testes² que avaliam *proficiência* em língua estrangeira sempre seguem, em sua abordagem de avaliar, teorias lingüísticas da época em que são desenvolvidos. Por essa razão, os testes ditos tradicionais sofreram uma onda de crítica muito forte no início dos anos de 1970, período no qual o movimento em torno da abordagem comunicativa ganhava espaço e, por isso, era considerado condenável qualquer tentativa de avaliar o conhecimento da língua por meio de itens isolados, artificiais e sem relação com o uso real da linguagem. Com a nova proposta, a partir dessa época, procurou-se elaborar testes autênticos que tivessem uma relação mais direta com atividades diárias de comunicação. Esses testes receberam o nome de *testes de desempenho* ou *testes diretos*, pois, neles, propunha-se avaliar o candidato por meio de seu desempenho na língua em vez de apenas sua capacidade, que era avaliada nos testes tradicionais por meio de situações descontextualizadas em exercícios gramaticais isolados³. Essa mudança ocorreu, sobretudo, em testes vocacionais na década de 1980. Desde então, *os testes de desempenho* eram utilizados para aferir não só a capacidade, mas também o desempenho do candidato ao usar a língua em situações simuladas que se assemelhavam ao máximo às condições reais de atuação.

Várias definições para *testes de desempenho* foram propostas e elaboradas por diversos autores. A seguir, apresentaremos algumas que merecem destaque:

Clark (1975, apud Shohamy, 1995: 189) refere-se aos *testes diretos* como:

² Neste trabalho, *teste* é empregado como sinônimo de *exame*.

³ Os termos *competência* e *desempenho* (*competence and performance*) foram introduzidos por Chomsky (1965). O autor excluiu o *desempenho*, dando importância apenas à competência, que segundo ele, era definido como o conhecimento da língua e não a capacidade de usar esse conhecimento (*ability for use*). Os modos e as condições do uso de tal conhecimento eram considerados pelo autor como *gramaticalmente irrelevantes*. Para ele, todo falante nativo de uma determinada língua possuía uma gramática internalizada que é definida como um sistema de regras que permite novas combinações para se formar novas sentenças, ou seja, uma gramática *gerativa*. Outros autores, como Hymes (1972) consideram a visão de Chomsky reducionista e sugerem que o termo *capacidade* é muito mais amplo do que a definição proposta por Chomsky.

*Testes nos quais tanto o formato quanto o procedimento reproduzem cenários e operações intimamente relacionados a situações reais nas quais a proficiência em uma língua é normalmente demonstrada.*⁴

Jones (1977, apud Shohamy, 1995: 189) afirma que testes de desempenho são *testes nos quais os candidatos fornecem informação sobre sua capacidade funcional da língua.*

Para Morrow (1997, apud Shohamy, 1995: 189), *testes de desempenho oferecem aos candidatos a oportunidade para o uso espontâneo da língua em cenários e atividades autênticas que o candidato reconhece como relevantes.*

Canale e Swain (1980, apud Shohamy, 1995: 189) referem-se a *testes comunicativos baseados no desempenho* como testes que *exigem dos candidatos o desempenho na língua considerando critérios como dizer a coisa certa, no momento certo, para a pessoa certa.*

Embora todas as outras definições estejam de acordo com o que é entendido por testes de desempenho hoje em dia, a definição de Canale e Swain é a única em que se menciona o critério de *propósito*, ou seja, a adequação da linguagem em diferentes situações de uso: *dizer a coisa certa, no momento certo, para a pessoa certa.*

Segundo Brown (1993), um teste de desempenho tem que ser pragmático no sentido de exigir que o candidato use a língua em um contexto apropriado. Além disso, ainda segundo o autor, em um teste com essas características, deve-se avaliar o candidato em uma variedade de funções da linguagem. Os testes de desempenho devem medir uma gama variada de habilidades – incluindo conhecimento de coesão, funções da linguagem e conhecimentos sociolinguísticos. Por isso, as respostas dos candidatos serão variadas, pois as mesmas dependem

⁴ Todas as citações referentes a textos em língua estrangeira foram traduzidas por nós para este trabalho.

não apenas do conhecimento de itens gramaticais isolados, mas de contextos que sempre envolvem uma ação, um propósito e um interlocutor.

Embora muitos testes tenham sofrido mudanças expressivas depois do surgimento da abordagem comunicativa, especialmente os exames chamados internos⁵, alguns exames de proficiência (também chamados de externos) não sofreram tais mudanças, sobretudo os mais tradicionais, que continuaram a aferir proficiência em língua estrangeira através de itens isolados e exercícios gramaticais descontextualizados. Houve, certamente, mudanças sutis nos exames mais conhecidos como, por exemplo, o exame *TOEFL (Test of English as a Foreign Language)* que passou a incorporar a parte de produção escrita (composition) em suas aplicações⁶. Porém, mudanças como essas não são suficientes para satisfazer os requisitos dos pressupostos atuais na área de avaliação em língua estrangeira, uma vez que um teste comunicativo deve avaliar o candidato por meio de situações verossímeis de uso da língua, que façam com que ele produza ações que exigirão o uso de uma ou mais habilidades.

Procurando superar essas limitações, houve algumas tentativas na elaboração de testes de rendimento para satisfazer os requisitos mencionados anteriormente. O teste *O-Level* do Sri Lanka, aplicado a estudantes que completavam o equivalente ao ensino médio no Brasil, como comprovante de proficiência em língua inglesa, seria uma dessas tentativas, porém ainda com algumas limitações práticas e teóricas, além de os resultados serem interpretados de forma quantitativa e pouco representativa.

Um teste que procura atender a todos esses requisitos e se assemelha mais ao que realmente se entende até agora por *testes de desempenho* é o *Celpe-Bras* (Teste de Proficiência

⁵ Testes realizados para satisfazer requisitos em um determinado curso são chamados de internos, por exemplo: testes de rendimento em língua estrangeira. Já os testes realizados fora do âmbito escolar são chamados de externos, como por exemplo: testes de proficiência, testes de entrada (vestibular), etc.

⁶ Recentemente, foi introduzida a parte de produção oral (entrevista) no Exame TOEFL.

em Língua Portuguesa para Estrangeiros) do qual trataremos após o apresentarmos na seção 1.2 deste trabalho.

1.1 - Objetivos

O objetivo, neste trabalho, é categorizar o impacto do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame, em três diferentes momentos: antes da preparação, quando o candidato ainda não teve nenhum contato com o exame⁷, depois da preparação, fase em que o candidato já terá tido a possibilidade de adquirir uma certa idéia da natureza do mesmo, e depois de sua realização, quando o candidato terá idéia dos resultados provenientes de sua preparação.

Decidimos analisar os dados nesses três diferentes momentos, em razão das considerações que se seguem, as quais julgamos determinantes para o desenvolvimento da pesquisa:

a) Por tratar-se de uma pesquisa em que se visa analisar o impacto do exame Celpe-Bras em candidatos que a ele se submetem, devemos, primeiramente, descrever as percepções e crenças desses candidatos sobre um exame de proficiência em língua estrangeira sem que o exame analisado exerça influência sobre esse candidato (primeira entrevista).

b) Para verificar se houve alguma mudança inicial das percepções ou crenças, devemos obter dados referentes à fase de preparação do candidato ao exame, por ser um período em que o mesmo obtém informações sobre a avaliação e adquire uma idéia geral sobre a mesma, havendo, portanto, a possibilidade de que essas informações exerçam um primeiro impacto em sua cultura de aprender (segunda entrevista).

⁷ Não ter nenhum contato com o exame significa não ter sobre o mesmo, nenhuma idéia, que poderia ser adquirida através de leitura do manual do candidato, do conhecimento de provas anteriores ou até mesmo por meio do conhecimento da natureza do teste.

c) Finalmente, para analisar a dimensão desse impacto, considerando seu valor⁸: se foi positivo ou negativo, e também, se possível, a extensão de seu efeito: longo ou curto, é necessária a obtenção dos dados em momento posterior à realização do exame pelo candidato (terceira entrevista).

1.1.1 – Justificativa

Busca-se, por meio de análise de entrevistas, fornecer dados sobre o modo dos candidatos, de se prepararem para o exame, discutindo e caracterizando suas concepções de aprender uma língua estrangeira; e também, fornecer aos pesquisadores da área de lingüística aplicada e/ou elaboradores do Celpe-Bras, elementos relevantes sobre a cultura de aprender de candidatos que se submetem a essa avaliação pela primeira vez.

A importância de uma pesquisa que forneça dados sobre o modo de preparar dos candidatos ao Celpe-Bras é justificada pela razão de estes, geralmente, trazerem algumas idéias estereotipadas sobre a natureza da avaliação em razão de sua cultura de aprender. As concepções anteriores sobre aprendizagem de línguas do candidato podem resultar em aspectos que levam a sérias conseqüências. As referidas idéias estereotipadas (ou sem correspondente na realidade) podem prejudicar a preparação do candidato, comprometendo seu desempenho no exame e/ou desestimulando-o.

Scaramucci (2006), que realizou um estudo sobre o efeito retroativo do Exame Celpe-Bras nas percepções de candidatos sobre sua aprendizagem e preparação, afirma que

⁸ Segundo Scaramucci (2005), *essa discussão é complexa por envolver julgamento de valor: um exame pode ser visto como positivo por professores e negativo por diretores, por exemplo*. Segundo Watanabe (2004), citado pela autora, esse julgamento deve ser feito sempre em relação aos candidatos ao teste.

ainda são poucos os estudos dessa natureza. Segundo a autora, *a perspectiva do candidato é importante para os responsáveis por políticas implementadas através de exames para que possam não apenas aprimorar seus instrumentos como redirecionar suas metas porque nem sempre os efeitos desejados são aqueles alcançados.*

Portanto, esta pesquisa justifica-se pelo fato de pretendermos colaborar com mais resultados para estudos dessa natureza, contribuindo para preencher a lacuna existente.

1.1.2 – Questões de Pesquisa

Com base na análise de dados obtidos por meio de entrevistas com quatro candidatos, análise do material didático utilizado na preparação dos mesmos e de documentos relativos ao exame (Manual do Candidato), pretende-se obter melhor compreensão sobre as seguintes questões:

- Como os candidatos preparam-se para o exame Celpe-Bras?
- Como se caracteriza a cultura de aprender línguas (português) de candidatos ao Celpe-Bras em três diferentes momentos: antes do primeiro contato com o exame, depois da preparação e após a realização do mesmo? Foi observado efeito retroativo nestes três diferentes momentos? Quais as dimensões desse efeito?

Elaboramos a primeira questão por acreditarmos que a forma de se preparar para o exame interfere no seu resultado e reflete a concepção sobre o que é aprender uma língua

estrangeira (cultura de aprender). O simples fato de freqüentar ou não um curso durante a preparação, utilizar um ou outro material didático, ler ou não o Manual do Candidato são aspectos importantes para buscarmos uma melhor compreensão dos impactos exercidos pelo exame Celpe-Bras. A segunda questão é a que buscamos responder para atingir os objetivos propostos neste trabalho.

1.2 O Celpe-Bras

1.2.1 Informações Gerais

Segundo Scaramucci (2006), há duas grandes justificativas para explicar a criação do exame Celpe-Bras. A primeira era a necessidade de um exame de proficiência que pudesse atender, dentre outros, aos programas internacionais brasileiros, selecionando e certificando a proficiência de estrangeiros que, de alguma forma, tivessem a necessidade de se integrar à vida brasileira ou de usar o português do Brasil no exterior. Essa necessidade foi ainda mais impulsionada, segundo a autora, pelo plano de integração do Mercosul.

A segunda foi que os cursos de PLE dentro e fora do Brasil utilizavam uma abordagem tradicional de ensino e por isso a criação do exame Celpe-Bras viria impulsionar o uso de novos métodos e técnicas baseados em pressupostos atuais na área de ensino/aprendizagem de línguas. O efeito esperado desse exame no ensino seria que o mesmo atuaria como um instrumento (re)direcionador, modificando a visão de uso da linguagem do professor e do aluno: *uma ação conjunta de participantes com um propósito social* e de proficiência: *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo* (Scaramucci, 2006).

O Celpe-Bras, criado em 1993, é o único exame de proficiência reconhecido pelo governo federal brasileiro, aplicado duas vezes por ano em 21 centros credenciados no Brasil e em 32 no exterior⁹. O certificado é aceito em instituições internacionais de ensino como comprovação de competência em língua portuguesa. Ele é exigido em universidades brasileiras para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para revalidação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país (como médicos, estatísticos, etc). Segundo Scaramucci (2006), o *exame pode ser considerado de alta-relevância (high-stakes), na medida em que decisões importantes são tomadas a partir de seus resultados.*

O Celpe-Bras é composto de tarefas que integram as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita). Essas habilidades são avaliadas buscando-se proximidade com situações reais de comunicação. Por essa razão, em uma tarefa, pode ser analisada, na maioria das vezes, mais de uma dessas habilidades integralmente, diferentemente de outros exames de proficiência que as avaliam de forma separada. A avaliação busca aferir a capacidade de uso da língua portuguesa por parte do candidato. Por isso, não são avaliadas questões sobre conhecimentos gramaticais, embora esses sejam importantes para a elaboração de um texto (oral ou escrito). O exame está estruturado em duas partes: Parte Coletiva (que contempla os componentes de compreensão oral e escrita e produção escrita, com duração de duas horas e meia) e Parte Individual (que integra os componentes de compreensão oral e escrita e produção oral, com duração média de vinte minutos). De acordo com seu desempenho no exame, o candidato pode receber certificação em

⁹ Os dados numéricos pontuais referem-se ao período consultado durante a realização deste trabalho. Há uma forte tendência de aumento do número de instituições credenciadas

um dos quatro níveis, a saber: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado, Avançado Superior¹⁰.

Como podemos perceber, o Celpe-Bras é um exame de natureza comunicativa, pois testa o candidato em uma variedade de funções de linguagem, fazendo com que o mesmo use a língua dentro de um contexto apropriado em situações de comunicação. O exame avalia a língua-alvo integrando as quatro habilidades (compreensão oral e escrita e produção oral e escrita) por meio de tarefas. Segundo consta no Manual do Candidato, *tarefa é um convite para agir no mundo por meio da linguagem com algum propósito social*. Em outras palavras, *uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores* (Manual do Candidato, 2003: 5). Exemplos de tarefa: *Ler uma coluna de aconselhamento de uma revista (ação) para escrever uma carta (ação) para a seção “Cartas do Leitor” dessa revista (interlocutor) opinando sobre as respostas do colunista aos leitores (propósito)* (Manual do Candidato, 2003:5).

1.2.2 – A Correção

Como é referido no título deste trabalho, analisaremos o efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame. Por isso, para se entender melhor o impacto do teste, é necessário entendermos como os corretores chegam ao resultado final do desempenho do candidato no exame, visto que o resultado final exerce influência considerável nas percepções dos candidatos em relação ao teste e, conseqüentemente, em sua cultura de aprender, como veremos no Capítulo 3, em que descreveremos a Análise dos Dados.

¹⁰ Essas informações sobre o exame encontram-se no Manual do Candidato (2003).

Conforme afirma Schoffen (2005:29):

Por ser um teste discursivo e necessitar avaliação individual de cada tarefa, o Celpe-Bras, assim como os demais testes de desempenho, pode ser considerado pouco prático, já que demanda aplicadores e corretores especializados e requer mais tempo do que os testes objetivos, que podem ser corrigidos por máquinas.

No entanto, segundo a mesma autora (2005:29) :

(...) apesar de exigir uma avaliação mais demorada, os testes de desempenho possibilitam uma melhor descrição das habilidades do candidato do que os testes objetivos, porque se propõem a avaliar o desempenho do candidato em situações similares às que ele poderia encontrar no mundo real.

Um outro possível problema é que, em algumas vezes, em razão do exame ser dissertativo e necessitar de uma avaliação individual em cada tarefa, pode haver subjetividade na avaliação como em qualquer outro teste que contemple essas características. Por isso, há algumas providências que são levadas em conta pela Comissão Técnica a fim de garantir sua confiabilidade, as quais apresentaremos em seguida.

As condições de aplicação do exame são padronizadas (todas as instituições aplicadoras necessitam de infra-estrutura mínima para a aplicação, seguindo as mesmas instruções). Na parte coletiva, a correção é feita com base em uma grade semi-holística, contendo alguns critérios previamente definidos para cada nível de proficiência. Essa grade é elaborada e ajustada semanas antes do início da correção por uma equipe de corretores do exame. Os critérios da parte coletiva são definidos tomando-se por base uma amostra (um certo número de provas) representativa de cada tarefa. Para a parte individual, é elaborada antes do início da avaliação uma grade com seis grandes categorias (Competência Interacional, Fluência, Pronúncia, Adequação Gramatical, Adequação Lexical e Compreensão). Em seguida, uma equipe maior de avaliadores reúne-se para uma sessão de preparação dessa grade, discutindo os descritores de cada nível de proficiência. Finalmente, essa mesma equipe inicia a correção. Cada

prova é avaliada por dois corretores. Como a grade apresenta uma escala de 0 a 5¹¹, caso haja uma discrepância acima de 2 pontos entre os corretores de uma determinada tarefa, a prova é novamente avaliada por todo o grupo até que se chegue a uma nota substituta, desfazendo-se, assim, a discrepância. A avaliação da parte individual é conduzida por dois avaliadores treinados por membros da Comissão Técnica. Um deles é responsável por interagir com o candidato e avaliar globalmente o seu desempenho, no momento da entrevista, por meio de uma grade holística; o outro é responsável por uma avaliação mais detalhada com base em uma grade analítica, que contém descritores em seis aspectos: fluência, adequação e variedade no uso de estruturas lingüísticas, pronúncia, adequação/variedade lexical e recursos interacionais e estratégicos.

Em seguida, apresentamos um exemplo da grade usada na correção da parte coletiva do exame aplicado no segundo semestre de 2005. Essa tarefa foi intitulada *Sem Medo de Avião*¹². A proposta era ler um quadro de dicas que ajudaria o passageiro a perder o medo de viajar de avião e, em seguida, escrever um texto para acompanhar esse quadro que seria publicado em uma revista de bordo.

Os critérios foram elencados em quatro categorias: Gênero (Formato, Interlocutor e Propósito) correspondente a adequação contextual; Clareza e Coesão correspondente a adequação discursiva e Adequação Lexical e Gramatical, correspondente a adequação lingüística.

Os níveis de proficiência foram descritos conforme o exemplo a seguir:

¹¹ Cada ponto na grade representa um nível de proficiência. 0 (*sem certificação*); 1 representa o nível *básico*; 2 - nível *intermediário*; 3 - *intermediário-superior*; 4 - *avançado*, e 5 - *avançado-superior*.

¹² Ver Anexo A.

NÍVEL	5 – Avançado-Superior	4 - Avançado	3 – Intermediário-superior	2 - Intermediário	1 - Básico	0 – Sem Certificação
GÊNERO: formato e interlocutor Texto introdutório para leitores de bordo	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado	Adequado	Inadequado Lista
GÊNERO: propósito	Adequado - Contextualiza de forma autônoma, podendo ser com base na 1ª. dica e - Faz referência ao quadro e - Resume as dicas (sintetizando) ou não apresenta as dicas	Adequado	Adequado ou Parcialmente adequado - Contextualiza com base na 1ª. dica e - Pode não fazer referência ao quadro ou - Paráfrase das dicas ou - Não apresenta dicas	Parcialmente adequado - Contextualiza com base na 1ª. dica e - Copia as dicas com pequenas modificações	Adequado/Parcialmente adequado Ou Inadequado - Contextualiza minimamente com base na 1ª. dica e - Copia as dicas com pequenas modificações	Inadequado Não contextualiza e/ou só fornece outras informações e/ou copia as dicas.
CLAREZA E COESÃO	Texto desenvolvido com clareza e coesão	Texto desenvolvido com clareza, com deslizes na construção da coesão	1. Texto desenvolvido com alguns problemas de clareza e coesão OU 2. Texto pouco desenvolvido com clareza e/ou coesão	Texto desenvolvido com problemas graves de clareza e coesão (É necessário um mínimo de articulação do texto)	Texto pouco/mal desenvolvido com problemas graves de clareza e coesão	Texto pouco desenvolvido com muitos problemas graves de clareza e coesão
ADEQUAÇÃO LEXICAL E GRAMATICAL	Raras inadequações e/ou interferências da língua materna	Poucas inadequações e/ou interferências da língua materna	1. Inadequações e/ou interferências da língua materna freqüentes no uso de estruturas mais complexas e algumas nas elementares OU 2. Algumas inadequações e/ou interferências da língua materna	Inadequações e/ou interferências da língua materna freqüentes no uso de estruturas complexas e elementares	Inadequações e/ou interferências da língua materna mais freqüentes	Muitas inadequações e/ou interferências da língua materna

Por tratar-se de uma abordagem comunicativa de avaliação, não há soma dos pontos em cada quesito e depois uma divisão dos mesmos para se chegar a um resultado final. Todos os critérios são analisados em conjunto, integrando-se todos os componentes presentes na tarefa. Por isso, caso um candidato seja classificado como 3 em *Adequação Contextual*, o mesmo não poderá passar para 4 ou 5 em *Adequação Discursiva*, pois, uma vez que houve problemas no quesito anterior, todos os outros critérios serão prejudicados. Esse candidato partirá do nível 3 em todos os outros quesitos e seu nível poderá apenas cair, caso haja mais problemas. Para a obtenção da nota 5, por exemplo, o candidato deverá receber 5 em todos os quesitos, uma vez que a avaliação é feita de forma integrada.

De acordo com Scaramucci (2004a), a abordagem de avaliar de um teste de proficiência é determinada pela visão de *proficiência* de quem o elabora. A própria definição do que é proficiência depende da visão de linguagem subjacente. No Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras, exame de proficiência é definido como:

(...) aquele que tem objetivos de avaliação e conteúdo definidos com base nas necessidades de uso da língua-alvo. No caso do Celpe-Bras, essas necessidades incluem as habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso do português se fizer necessário. Essas habilidades incluem comunicar-se em situações do dia-a-dia: ler e redigir textos, interagir oralmente ou por escrito em atividades dentro do contexto escolar (esclarecer dúvidas com o professor, fazer provas, apresentar seminários, etc.) e externas a ele (fazer relatos, fazer compras, reclamar, ir ao médico, etc.) Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras não é elaborado com objetivos de avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que esse candidato consegue fazer na língua-alvo, independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida. Essa aprendizagem pode ter ocorrido pela convivência com falantes dessa língua ou em situação formal de ensino (Manual do Candidato, 2003:3).

Sendo relativamente novo (criado em junho de 1993 e implementado pelo Ministério da Educação a partir de 1998), o exame Celpe-Bras não foi objeto de muitas pesquisas até o momento. Porém, algumas em andamento e outras já finalizadas merecem

destaque em nosso trabalho. Scaramucci coordenou um projeto (CNPq) que consistiu em analisar o efeito retroativo do Celpe-Bras nos cursos de Português Língua Estrangeira (PLE). O efeito foi analisado tanto em professores quanto em alunos e o objetivo foi investigar se esse efeito exerce um papel transformador no ensino de PLE no Brasil e no exterior. Os resultados mostraram que tanto professores como alunos percebem o exame de forma positiva. Porém, mesmo que haja conhecimento por parte dos professores de que o exame alterou suas práticas em sala de aula, as percepções são variadas em relação à força dessa influência. Alguns professores, por exemplo, declararam que era necessário o candidato ter uma boa base gramatical antes de se preparar para o teste. Outros afirmaram que achavam muito positivo o exame não avaliar gramática de maneira explícita.

Schoffen (2005) estudou a Parte Individual (Oral) do exame Celpe-Bras, visando elaborar uma descrição detalhada da fala dos candidatos falantes de língua espanhola, apontando as características de sua proficiência. Também foi investigada a maneira como a grade avaliadora, por meio de descritores, contempla tais características, verificando que refinamentos poderiam ser feitos nesses descritores para que a grade se tornasse mais objetiva. Os resultados apontaram, entre outras considerações, que as categorias de Pronúncia e Adequação Lexical foram as mais importantes na definição dos níveis de proficiência dos candidatos, ao passo que as categorias de Competência Interacional e Fluência apresentaram oscilações.

Sakamori (2006) analisou a atuação dos entrevistadores na interação face a face do exame Celpe-Bras. Os resultados do estudo mostraram que houve variações em relação à atuação dos entrevistadores, que pode ser considerada *colaborativa* e/ou *não colaborativa*.

Neste trabalho, pretendemos colaborar no sentido de ampliar os estudos realizados com foco no exame Celpe-Bras, apresentando e analisando mais dados a respeito do efeito exercido pelo exame.

1.3 – Metodologia

Nesta seção, descreveremos os procedimentos utilizados para coleta e análise de dados, discutindo alguns conceitos metodológicos. Explicitaremos os motivos que nos levaram a pesquisar o problema em questão, explicando os passos da pesquisa. Em seguida, apresentaremos os participantes do estudo, caracterizando-os de acordo com sua nacionalidade, profissão e nível de proficiência obtido no exame. Por fim, explicaremos os critérios utilizados para a transcrição das entrevistas.

1.3.1 – Natureza da Pesquisa

Consideramos que esta pesquisa é de caráter qualitativo e interpretativista, uma vez que fazemos uso de uma análise exploratória dos dados. A abordagem utilizada, de acordo com a taxonomia proposta por Larsen-Freeman & Long (1991), é longitudinal, pois realizamos uma análise mais aprofundada dos dados coletados, utilizando um pequeno número de participantes.

Segundo os mesmos autores, há dois tipos de metodologias: *qualitativa* e *quantitativa*. O que realmente difere os dois tipos de estudo é a necessidade ou não de se generalizar. Para se realizar um estudo mais objetivo, centralizado apenas no resultado e não no

processo, utiliza-se um corte *transversal* para se coletar dados de, geralmente, um grande número de participantes em apenas um momento. Já, para se realizar um estudo mais aprofundado e ater-se mais ao processo do que aos resultados, utiliza-se uma abordagem *longitudinal* para uma coleta de dados com a participação de um número de indivíduos reduzido em comparação com a técnica anterior, porém em vários momentos.

Portanto, definimos a metodologia por nós utilizada como *qualitativa* de base *exploratória*, utilizando-se de uma abordagem *longitudinal* de coleta de dados por ser centrada no processo relativo ao tempo de preparação dos candidatos.

1.3.2 – Instrumento para Coleta de Dados

Pesquisas realizadas entre a década de 1970 e 1990, com o intuito de investigar aspectos da cultura de aprender, como crenças¹³, utilizaram instrumentos de pesquisa de caráter fechado como questionários e/ou entrevistas estruturadas. Dentre esses questionários, podemos citar o BALLI¹⁴ (Horwitz, 1987). Porém, esse tipo de procedimento foi criticado por vários autores (e.g. Christison & Kranke, 1986; Kern, 1995), pois, conforme afirma Barcelos (1997: 27) *a existência de um instrumento desse tipo é válida desde que os professores (ou pesquisadores) queiram investigar os mesmos aspectos que o inventário cobre.*

A mesma autora segue afirmando ainda que *entrevistas abertas com tópicos estruturados*¹⁵ *são mais adequadas para a investigação das percepções multiculturais dos alunos sobre aprendizagem de línguas.* Por essa razão, foram aplicadas três entrevistas semi-

¹³ Horwitz (1987) acredita que a influência das crenças pode vir das experiências anteriores desses alunos como aprendizes de línguas ou podem ser formadas pela sua experiência cultural.

¹⁴ Beliefs About Language Learning Inventory.

¹⁵ Comumente chamadas de entrevistas semi-estruturadas

estruturadas em três diferentes momentos como mencionado na seção 1.1. deste trabalho. Esses três momentos são importantes para analisarmos se houve mudança, na cultura de aprender desses candidatos, como efeito retroativo do exame. As entrevistas¹⁶ foram elaboradas para, também, buscar caracterizar a cultura de aprender dos participantes, procurando evidenciar quais elementos são ou foram responsáveis pela formação de suas crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas. Barcelos (1997:44) verificou que *a experiência anterior de aprendizagem de línguas dos alunos exerce influência na sua cultura de aprender, seja através das práticas escolares exercidas por muitos anos ou através dos conselhos ou atuação dos professores.*

As entrevistas foram cuidadosamente transcritas na íntegra. Porém, para facilitar e dinamizar a análise nesta dissertação, foram apresentadas, no capítulo 3, apenas os trechos julgados mais relevantes e representativos dos dados referentes aos impactos exercidos pelo exame Celpe-Bras.

Além das entrevistas, foram realizadas análises das informações contidas em documentos relativos à avaliação (Manual do Candidato, por exemplo), pois esses elementos também podem exercer influência na preparação dos participantes.

1.3.3 – Percurso da Pesquisa

Iniciamos a pesquisa com seis participantes. Porém, por motivo de saída do país de dois candidatos e desistência de submeter-se ao exame, apenas quatro continuaram a fazer parte do estudo. Ao todo foram realizadas dezesseis entrevistas, das quais treze foram utilizadas

¹⁶ As perguntas elaboradas para as entrevistas estão disponíveis no anexo 1.

para análise. Como mencionado anteriormente na seção 1.1. deste trabalho, nossa intenção era realizar três entrevistas com cada candidato. Porém, houve uma candidata que, por se submeter ao exame duas vezes, concedeu, em vez de três, quatro entrevistas.

1.3.4 – Participantes da Pesquisa

Ao todo, foram quatro candidatos, cujas nacionalidades são: argentina, colombiana, peruana e francesa. Todos completaram o curso superior em seus respectivos países, três estão matriculados em programas de pós-graduação em nível de doutorado no Brasil e um está no Brasil a trabalho. Em relação à idade dos candidatos, havia uma variação entre 22 e 29 anos. A seguir, apresentamos um quadro com descrição dos candidatos para facilitar a caracterização dos mesmos, posteriormente:

Características	Candidato 1	Candidata 2	Candidata 3	Candidata 4
Sexo	Masculino	Feminino	Feminino	Feminino
Nacionalidade	Francesa	Argentina	Colombiana	Peruana
Idade	29 anos	22 anos	25 anos	24 anos
Tempo de permanência no Brasil até o momento¹⁷	2 anos	3 anos	3 anos	1 ano
Profissão	Professor de Francês	Estudante de Pós-Graduação em Genética e Evolução	Estudante de Pós-Graduação em Física Quântica	Estudante de Pós-Graduação em Física Quântica

¹⁷ Conta-se esse tempo a partir da data de chegada do candidato até a data da primeira entrevista, que foi realizada em: 28/02/2005 com o primeiro candidato, em 16/06/2005 com o segundo e o terceiro e em 25/06/2005 com o quarto.

Auto-Avaliação do Nível de Proficiência em Português¹⁸	Bom	Bom	Bom	Regular
Nível de Proficiência obtido no exame	Avançado	Avançado Superior	Intermediário-Superior	Sem Certificação Intermediário Superior ¹⁹
Freqüentou algum curso para se preparar para o exame?	Não	Sim	Sim	Sim

Para facilitar a identificação dos participantes do estudo, nos referiremos a eles como: C1, C2, C3 e C4.

1.3.5 – Convenções utilizadas nas transcrições

Foram transcritas, ao todo, doze entrevistas, realizadas antes e depois da aplicação dos exames de março de 2004, março de 2005 e outubro de 2005. As entrevistas tiveram duração aproximada de 15 minutos cada.

As transcrições dos dados analisados foram feitas levando em conta critérios que acreditamos relevantes para a análise e descrição dos mesmos. Dessa forma, foram consideradas as pausas ocorridas na interação, indicando se foram curtas ou mais longas, conforme a

¹⁸ O nível de proficiência (Ruim, Regular ou Bom) foi considerado segundo a auto-avaliação por parte do candidato na época da realização da primeira entrevista.

¹⁹ A candidata 4 submeteu-se ao exame duas vezes, pois na primeira vez não obteve certificação. Na segunda, obteve o nível Intermediário Superior.

convenção expressa a seguir. Pausas de até um segundo foram consideradas *curtas*, e pausas entre um e três segundos, *longas*. Incompreensões ou dúvidas sobre trechos de fala também foram marcadas, assim como os reparos e os prolongamentos de vogal. Outros critérios normalmente utilizados em transcrições, como ênfase em uma determinada sílaba, por exemplo, não foram marcados por não terem sido julgados relevantes para esta análise.

A seguir, expomos as convenções utilizadas nas transcrições²⁰:

(.) pausa curta (equivalente a pausa de respiração, marcada por vírgula em linguagem escrita).

(..) pausa média

(...) pausa longa (aproximadamente 1 segundo, repetida para o caso de pausas maiores)

? mantido como sinal de interrogação

() parênteses simples = fala provável

[] entre colchetes = trecho em que os interlocutores apresentam falas simultâneas

((inint)) fala ininteligível

(()) relatos de ocorrências não verbais, comentários/explicações do transcritor.

:: indica alongamento da vogal precedente.

Identificação do entrevistador e do candidato – P (entrevistador) C e os números:

1, 2, 3 ou 4, para os candidatos.

²⁰ A maior parte da descrição das convenções utilizadas nas transcrições foi retirada de Viana (2003).

1.4– Organização da Dissertação

Esta dissertação está dividida em três capítulos. Apresentamos, neste primeiro, uma introdução sobre a área na qual este estudo se insere (Avaliação), os objetivos que se pretende atingir neste trabalho, bem como sua relevância (Justificativa), apontando as questões sobre as quais pretendemos obter uma maior compreensão. Em seguida, apresentamos o objeto da pesquisa deste estudo (o exame Celpe-Bras), bem como seus critérios avaliativos e descrevemos a metodologia utilizada para a coleta e análise dos dados. No segundo capítulo, trataremos do Arcabouço Teórico, focalizando pesquisas e estudos relacionados aos conceitos de Efeito Retroativo e de Cultura de Aprender. No terceiro capítulo, apresentaremos a Análise dos Dados e os resultados. Em seguida, teceremos alguns comentários sobre essa análise nas Considerações Finais.

CAPÍTULO II – ARCABOUÇO TEÓRICO

Neste capítulo, descreveremos os principais trabalhos na literatura que utilizaram os conceitos de efeito retroativo e cultura de aprender, bem como as definições desses conceitos e uma discussão sobre diferentes visões presentes em diversos estudos.

2.1 – Efeito Retroativo

Antes de partirmos para os trabalhos que utilizaram esse conceito na literatura de Lingüística Aplicada (LA), é importante fornecer informações sobre a inespecificidade do termo. No cenário internacional, o termo *efeito retroativo* tem sido designado como *backwash* ou *washback*²¹ nas áreas de Educação e LA, respectivamente²². Para muitos autores (Cheng 2004a; Scaramucci 1999, 2000/2001 e 2002, por exemplo), efeito retroativo é sinônimo de impacto; porém, para outros, como Alderson e Wall (1993), efeito retroativo restringe-se ao efeito que ocorre dentro da sala de aula por influência de avaliações, e impacto, ao que ocorre nas pessoas, políticas e práticas, dentro ou fora da sala de aula, no sistema educacional ou na sociedade (Scaramucci, 2005)²³.

²¹ De acordo com Scaramucci (2005), o termo *backwash* é definido no dicionário Collins Cobuild (p.93), como: “the backwash of an event or situation usually unpleasant, that exists after it and as a result of it”. A autora observa a conotação negativa do conceito, que se refere, principalmente, a “algo não esperado e geralmente indesejável, a um resultado subsidiário ou reação”, o que, segundo a autora, *não é difícil de se explicar dada a tradição de exame de grande escala, geralmente de múltipla escolha, considerados “maus exames”*. O termo efeito retroativo também foi analisado pela mesma autora, o qual consta no Novo Aurélio (p.1231) como: “retro + movimento para trás. De retro mais ativo; relativo ao passado; que modifica o que está feito; que afeta o passado; que retroage”. No caso, a designação em português enfatiza a ação no passado, além de não apresentar a conotação negativa do termo em inglês.

²² Segundo Alderson & Wall (1993 apud Scaramucci 2005), o termo *backwash* é preferido na literatura da área de educação e *washback* na área de educação lingüística ou LA (pelo menos naquela de tradição inglesa).

²³ O trabalho citado é de extrema importância para se entender a evolução do conceito de *efeito retroativo*. Por isso, a maioria das citações e revisões bibliográficas desta parte do estudo tem por base o texto de Scaramucci (2005),

Neste trabalho, consideraremos efeito retroativo como sinônimo de impacto, pois acreditamos que se um teste exerce efeito (ou impacto) em políticas e práticas dentro de sala de aula, certamente, esse mesmo teste exercerá efeito fora desse ambiente de ensino, uma vez que o aprendente carrega consigo práticas, crenças e maneiras herdadas dos professores, dos materiais didáticos que utilizou e/ou de seus colegas, para um outro nível de organização social, seja no trabalho, na escola ou em seu dia-a-dia, em situações de convívio social.

Portanto, definimos efeito retroativo como o impacto de um teste nos contextos de ensino/aprendizagem, que influenciam a motivação dos candidatos, suas percepções, maneiras, hábitos, crenças não só dentro de sala de aula, mas também em uma esfera maior de organização social, no trabalho ou em situações cotidianas.

Os estudos realizados nas décadas de 1970 e 1980 que abordaram o conceito de *efeito retroativo* são considerados por Burrows (2004) como parte de uma fase denominada *tradicional*, pois as considerações sobre impactos de testes no ensino, em sua maioria, eram impressionistas. O autor desenvolve um modelo behaviorista de estímulo e resposta para essa fase de pesquisa, que trazia como pressuposto que todo impacto exercido por algum teste era determinista, ou seja, bons exames exerceriam efeitos positivos; maus exames exerceriam efeitos negativos²⁴. O exemplo do modelo está na figura a seguir:



Figura 1: Modelo de estímulo-resposta (Burrows, 2004)

que fornece informações importantes sobre o estado da arte do *efeito retroativo* da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas.

²⁴ Esta consideração está baseada na dimensão de valor de efeito retroativo: positivo ou negativo. Há outros tipos de dimensões presentes na literatura, as quais mencionaremos na próxima seção deste capítulo.

Com a publicação do artigo de Alderson & Wall (1992), os autores levantaram a questão de que não apenas o teste determina o valor do efeito no ensino, mas outras variáveis presentes nesse processo: crenças de professores e alunos, abordagens e métodos presentes em materiais didáticos ou até forças existentes na sociedade, na qual o contexto de ensino esteja inserido. Os autores elaboram um conjunto de hipóteses como proposta para futuras pesquisas:

- 1 – Um teste tem influência no ensino.
- 2 – Um teste tem influência na aprendizagem.
- 3 – Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
- 4 – Um teste tem influência no que os professores ensinam.
- 5 - Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
- 6 - Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
- 7 - Um teste tem influência na taxa e seqüência da aprendizagem.
- 8 - Um teste tem influência na taxa e na seqüência do ensino.
- 9 - Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
- 10 - Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
- 11 - Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc., de ensino e de aprendizagem.
- 12 – Testes que têm conseqüências importantes não terão efeito retroativo.
- 13 – Testes que não têm conseqüências importantes não terão efeito retroativo.
- 14 – Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.

15 – Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.

Neste artigo, foi chamada a atenção para a necessidade de comprovação empírica sobre a existência do *efeito retroativo*. Poucos estudos realizados até aquela época utilizavam métodos de observação em sala de aula. A maioria deles, segundo os autores, *utiliza anedotas, asserções ou entrevistas com professores sobre o que eles e alunos diziam que faziam em sala de aula, em vez de utilizarem a observação direta* (Alderson & Wall, 1992).

Os únicos trabalhos conhecidos até então, que utilizavam o método de observação em sala de aula, foram de Wesdorp (1982), Hughes (1988), Khaniya (1990), Alderson, Clapham & Wall (1987), Pearson (1998) e Alderson & Wall (1990, 1991).

Scaramucci (1999) considera o artigo de Alderson & Wall (1992) como *um verdadeiro divisor de águas dessa literatura*. Burrows (2004) denomina essa fase como *modelo caixa preta (black box)*. Com base nesse modelo, o mesmo autor reconhece que *professores podem reagir de forma distinta quando preparando alunos para exames*, trazendo a idéia de que *uma única resposta em relação ao efeito retroativo não seja inevitável* (Burrows 2004 apud Scaramucci 2005). Cria-se, então, um terceiro modelo, chamado de *inovação curricular*. Embora Burrows (op. cit.) utilize a palavra *professores* em sua afirmação, Scaramucci (2005) chama atenção para a possibilidade de expansão desse modelo, *considerando os efeitos em outros participantes (alunos, por exemplo)*.

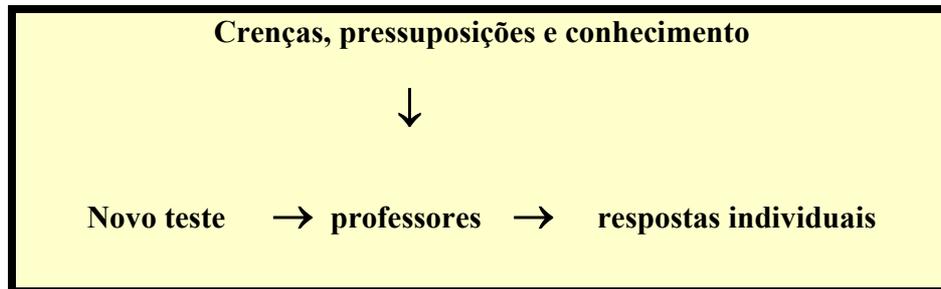


Figura 2: Modelo *Caixa Preta* (Burrows, 2004).

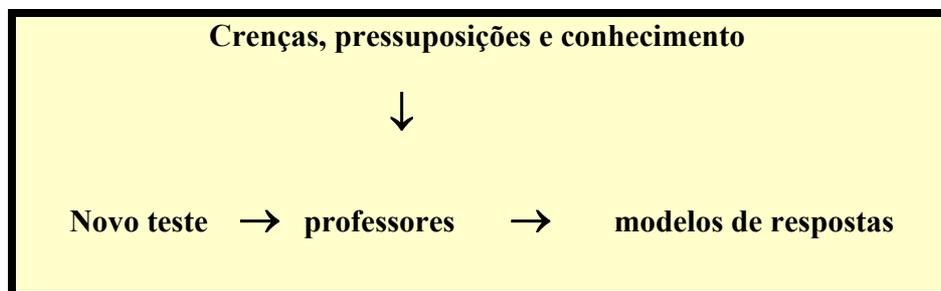


Figura 3: Modelo de inovação curricular (Burrows, 2004)²⁵.

Depois do artigo de Aldeson & Wall (1992), dá-se início a uma série de estudos sobre *efeito retroativo* com o objetivo de comprovar sua existência, empiricamente, por meio do método da observação direta e discussões teóricas mais aprofundadas (Scaramucci, 2005). Em estudos como o de Messick (1996) discute-se o conceito de *efeito retroativo* fazendo um paralelo com o conceito de *validade* (o qual discutiremos mais adiante).

Scaramucci (1999 e 2002) conduziu um estudo de 1995 a 1997 sobre o efeito retroativo do exame de inglês como LE da prova de vestibular da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) em três contextos escolares: uma escola particular, uma pública e um curso preparatório na referida cidade. Além de dados obtidos através de entrevistas com

²⁵ Todos esses modelos foram retirados do texto de Scaramucci (2005).

professores e alunos e observações de sala de aula, foram analisados dados contidos nos documentos que fornecem orientação sobre o exame. Os resultados mostraram que o efeito potencial da avaliação é parcial nos contextos escolares investigados, ou seja, o exame teve efeito retroativo nos aspectos mais salientes do mesmo (leitura), mas não houve efeito na abordagem/metodologia de ensino dos professores.

Gimenez (1999) investigou o efeito retroativo do exame de vestibular da Universidade de Londrina (UEL) no ensino de inglês como LE em quatro escolas de ensino médio, sendo duas particulares e duas da rede pública e em um curso preparatório naquela cidade. Os dados foram coletados através de questionários e entrevistas com os professores e de observações de sala de aula. Os resultados confirmaram que o efeito potencial dos exames externos no ensino é mais determinado pelas crenças e formação profissional dos professores do que pelo próprio exame.

Pessoa (2002) pesquisou o efeito retroativo de uma avaliação seriada da Universidade de Brasília no ensino de língua inglesa. Os dados foram obtidos através de questionários e de entrevistas com seis professores e também através de observações de sala de aula por um período de três meses. Os resultados mostraram que há evidências de efeito retroativo no conteúdo dos cursos e no planejamento das aulas, na seqüência do curso, no material didático elaborado e na avaliação de rendimento dos professores observados. Não há evidência de efeito retroativo na abordagem de ensino ou na metodologia dos professores participantes do estudo.

Souza (2002 apud Correia, 2003) realizou um estudo sobre o impacto do exame Certificate of Advanced English, CAE, da Universidade de Cambridge e de um exame (provas finais do curso) de uma escola de idiomas na cidade de Campinas. Os dados foram coletados

através de questionários e entrevistas com cinco professores da escola, observações de aula de um dos professores entrevistados durante um semestre letivo, análise dos dois exames mencionados e do material didático utilizado (livro-texto, livro de atividades e manual do professor). Os resultados destacam que outros fatores (as crenças dos professores sobre o que é ensinar LE, sua formação acadêmica e experiência profissional) parecem ser de maior importância no impacto no ensino do que o próprio exame.

Bartholomeu (2002) investigou os impactos das provas de inglês dos vestibulares das três grandes universidades do estado de São Paulo (Unicamp, FUVEST e VUNESP) nas percepções, atitudes e motivações dos alunos do terceiro ano do ensino médio de uma escola particular em uma cidade do interior do estado de São Paulo. Os dados foram obtidos através de questionários aplicados para os alunos. Os resultados mostraram que os vestibulares das universidades investigadas exerceram efeito retroativo parcial nas percepções dos alunos, uma vez que os exames influenciaram alguns alunos, mas não todos. A pesquisa demonstrou que as percepções e atitudes dos alunos a respeito do exame dependiam mais do professor do que da prova, pois eles acreditavam que era o professor o responsável pelo processo de ensino e, portanto, pelas informações que eles necessitavam.

Correia (2003) pesquisou o efeito retroativo da prova de inglês da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário. Os dados foram coletados através de questionários, entrevistas, observações em sala de aula, análise das provas do exame, e documentos relativos ao mesmo. Os resultados mostraram “que o efeito retroativo não foi determinista, ou seja, o exame parece ter influenciado a preparação de alguns alunos, mas não de todos”. E o efeito exercido na elaboração do material didático do curso foi negativo, uma vez

que as apostilas continham apenas exemplos de provas anteriores e não uma metodologia condizente com a natureza do exame: a leitura como construção de sentidos.

Correia (2003) descreve alguns trabalhos sobre efeito retroativo realizados fora do Brasil. Dentre eles, o de Cheng (1998) que estudou o impacto de um exame público de conclusão do curso secundário - o HKCEE (Hong Kong Certificate of Education Examination) - nas percepções e atitudes de professores e alunos em relação à aprendizagem de inglês como LE. Foi percebido, nesse estudo, um efeito retroativo positivo, pois o exame adotava uma abordagem que avaliava a competência comunicativa dos candidatos baseada em tarefas (semelhante ao Celpe-Bras). Houve um aumento no uso de inglês na sala de aula e mais alunos passaram a freqüentar os plantões extra classe e maior tempo da aula foi dedicado à preparação para o exame.

Lanzoni (2004) buscou investigar o efeito retroativo de um exame de proficiência em leitura de textos acadêmicos em inglês – *TEAP (Test of English for Academic Purposes)* nas atitudes, preparação e aprendizagem de candidatos. Os resultados mostraram que, embora o teste fosse de alta relevância (como também é o caso do Celpe-Bras), os efeitos não têm a mesma intensidade em todos os candidatos. Em alguns dos casos, também foram observados efeitos nulos, atribuídos, pelo autor, a fatores de ordem pessoal ou psicológica.

Todos os trabalhos apresentados nesta seção, colaboram para uma melhor compreensão sobre os efeitos exercidos por testes no ensino de língua inglesa. Porém, ainda há uma lacuna a ser preenchida sobre os efeitos de exames de proficiência em outras línguas. Por assim ser, buscamos, neste estudo, colaborar para o preenchimento dessa lacuna, trazendo o exame Celpe-Bras como foco de nossa pesquisa.

2.1.1 – Dimensões de Efeito Retroativo

É importante mencionarmos, também, os tipos de dimensões de efeito retroativo presentes na literatura. Watanabe (apud Scaramucci 2004a) cita cinco tipos de dimensões:

1) Especificidade (Geral e Específico) – O *geral* acontece quando um exame produz algum impacto nos candidatos, mas sem levar em conta suas características específicas ou conteudísticas, ou seja, os candidatos podem estudar mais, mas não necessariamente para o exame. Efeito *específico*, por outro lado, acontece quando o teste exerce um impacto nos candidatos no sentido de esses levarem em conta um aspecto específico do mesmo ou o seu conteúdo.

2) Intensidade (Fraco ou Forte) – Com relação à sala de aula, o efeito é *fraco* quando o exame não atinge as atividades em sala de aula ou os participantes; é *forte* quando determina praticamente todas as atividades em sala de aula ou todos os participantes. Porém, podemos levar em conta a intensidade em outros contextos, como por exemplo, em um certo grupo de candidatos para um determinado teste, que é o caso desta pesquisa.

3) Extensão (Longo ou Curto) – A dimensão de *extensão* está ligada ao período que o efeito dura. Se o impacto exercido pelo teste no candidato durar até um bom tempo após a aplicação do teste, o efeito é *longo*. Por outro lado, se o efeito diminuir com o tempo, é considerado *curto*. Podemos observar essa dimensão de acordo com as ações dos candidatos logo após a aplicação do exame, por exemplo.

4) Intencionalidade (Intencional e Não-Intencional) – Esta dimensão está relacionada às conseqüências sociais *intencionais* e *não-intencionais* de um exame. Se, por exemplo, um professor observar que seus alunos apresentam problemas de articulação textual e decidir elaborar um exame de redação para acrescentá-lo em sua avaliação, no sentido de fazer com que seus alunos se preparem para tal exame, adquirindo noções de como redigir um bom texto e, depois de certo tempo, o professor observar que tal exame deu o resultado esperado, teremos o *efeito retroativo intencional*. Porém, se por acaso, os alunos criarem certa repulsa ao teste, em razão de algumas técnicas utilizadas pelo professor em sala de aula ou, até mesmo, em virtude de desinteresse geral em assimilar a importância de realizarem tal preparação, continuando, assim a produzir textos desarticulados, sem coesão, o efeito será *não-intencional*. No caso de exames de proficiência, podemos observar a Intencionalidade de seus elaboradores por meio de considerações feitas sobre conteúdos e teorias subjacentes presentes em documentos relativos ao teste: *Manual do Candidato*, por exemplo. Podemos chegar a uma conclusão se houve ou não Efeito Intencional, comparando essas considerações com as práticas dos candidatos.

5) Valor (Positivo e Negativo) – Tem sido diretamente relacionado com Intencionalidade. Quando o efeito for Intencional, então é Positivo; do contrário, é Negativo. Porém, conforme afirma Scaramucci (2004a:206), *essa discussão é complexa por envolver julgamento de valor: um exame pode ser visto como positivo por professores e negativo por diretores, por exemplo*. Por essa razão, segundo Watanabe (2004 apud Scaramucci 2004a), esse julgamento sempre deve ser feito em relação aos candidatos ao teste, exatamente como realizamos neste trabalho. Para alguns autores (Messick, 1996; Carroll, 1980; Morrow, 1991; Wesche, 1983), testes de

desempenho (como o Celpe-Bras) são mais prováveis de produzir efeito positivo do que os tradicionais, pois trazem propostas avaliativas relacionadas a situações reais de comunicação. Segundo Scaramucci (2004a:210) *quanto mais direto for o exame e quanto menos depender de macetes, mais chances haverá de efeito retroativo positivo ocorrer.*

2.2 – O conceito de Validade

Apresentaremos, nesta seção, o conceito de *Validade* por considerarmos que esse elemento está relacionado com o conceito de *Efeito Retroativo*. Segundo Messick (1996), a condição para que haja efeito retroativo *positivo* é a de que o teste seja válido. Por essa razão, o autor propõe outro termo para o conceito de efeito retroativo: *validade consequencial* (*consequential validity*). O conceito de validade na área de avaliação de línguas foi inicialmente²⁶ definido somente como a capacidade de um teste de medir realmente aquilo que se pretende medir, ou seja, essa noção era ligada ao conceito de confiabilidade, isto é, um teste era válido se dispusesse de instrumentos que medissem, de maneira confiável, aquilo que se pretendesse medir. Porém, com a chegada do comunicativismo, na década de 1970, esse conceito passou a ser definido de maneira mais abrangente, como aquilo que se pode inferir acerca dos resultados de um teste e os usos futuros desses resultados (Schlatter et alli, 2005). Essa nova concepção de validade surgiu em razão da aparição de um outro tipo de instrumento de avaliação: os testes de desempenho.

²⁶ Considera-se, neste trabalho, o surgimento do conceito de validade na década de 1960.

Chapelle (1999:254) chama a atenção para a definição do conceito de validade. Segundo a autora, essa definição *afeta todos os participantes de um teste, pois práticas aceitáveis para a validação de um teste são críticas a decisões sobre o que constitui um bom teste para uma situação particular, ou seja, se novos métodos estão sendo bem sucedidos, é necessário reescrever as regras para a avaliação desses testes (por exemplo: métodos de validação).*

A necessidade de se mostrar que o que se mede corresponde às habilidades envolvidas no uso real da língua e que as características das tarefas que se propõe correspondam às características do contexto do uso dessas habilidades (Bachman, 1991) deu margem à discussão de que validade não seria apenas um conceito, mas vários, de acordo com aquilo que se pretende inferir sobre um teste²⁷.

Na literatura de LA, há autores que consideram o conceito de *Efeito Retroativo* como um tipo de *Validade*. Para Messick (1996), *a necessidade de um teste deve incluir a consideração das conseqüências de seu uso*. Para ele, quanto mais direto for o teste, mais haverá a possibilidade do efeito ser positivo, pois o bom desempenho do candidato no mesmo não dependerá de “macetes” e, também, haverá uma minimização das sub-representações e dificuldades irrelevantes relacionadas ao construto avaliado no exame.

Surge, então, o termo proposto por Messick: *validade de conseqüência* (consequential validity) ou *validade retroativa* (Morrow, 1986). Frederiksen e Collins (1989) também propõem outro termo, usado na área educacional mais geral: *validade sistêmica* que

²⁷Alderson, Clapham & Wall (1995) utilizam dois termos para separar os vários conceitos de validade: interno e externo. A validade interna seria aquela que está relacionada com estudos de conteúdo inferidos a partir do teste e seus efeitos (validade de face, validade de conteúdo, validade de resposta e validade de construto) e a externa relacionada com estudos comparando o desempenho dos candidatos em um teste com os resultados de sua capacidade obtidos fora do teste (validade paralela e validade preditiva). Porém é necessário salientar que essa é uma visão tradicional de validade, não estando presente mais na maioria dos trabalhos na literatura de LA.

acontece quando um teste consegue introduzir, no sistema curricular e instrucional, mudanças que levem ao desenvolvimento das habilidades/conhecimentos/competências que o teste pretende avaliar.

Portanto, se um determinado teste influenciar as pessoas a fazer coisas que elas não fariam necessariamente sem ele, é uma condição para que haja efeito retroativo.

Ainda segundo o autor (op. cit.), fatores externos ao teste não são de responsabilidade de seus elaboradores, ou seja, efeitos negativos exercidos por falta de preparação adequada para o exame por parte dos candidatos ou por não entendimento da abordagem de avaliar do teste, resultando assim em uma má orientação por parte de professores, não podem fornecer subsídios para se concluir o valor do efeito exercido pelo exame (positivo ou negativo). Como propõe o autor: *tais conseqüências adversas de avaliação representam problemas não de resultado (por parte de avaliadores do exame), mas de ensino e de educação ou de política social.* (Messick, 1996:14). Scaramucci (2004a: 210) afirma que:

Embora seja desejável que elaboradores de testes se preocupem com os possíveis efeitos de seu exame no ensino e na aprendizagem, de forma a encontrar maneiras de potencializar os efeitos positivos, há limites com relação ao que podem fazer devido exatamente às outras forças operantes nesse contexto. Aceitar que todas as conseqüências de um teste possam ser controladas pelos seus elaboradores pressupõe uma visão determinista e ingênua de seus efeitos.

Estamos de acordo com a visão de que fatores externos possam exercer influência nos impactos de um teste. Dentre muitos podemos citar: crenças dos candidatos e de pessoas com as quais os candidatos se relacionam socialmente, maneiras de se preparar para um exame, herdadas de seus professores e/ou colegas, ou seja, aspectos pertencentes a sua *cultura de aprender*, outro conceito que discutiremos na seção 2.3 deste trabalho.

Portanto, o conceito de *efeito retroativo* de um teste é mais complexo do que se imagina. Ele está ligado diretamente ao exame, mas também se relaciona com forças incidentes na sociedade. De acordo com Alderson & Wall (1992:116): *o efeito retroativo, se existe, está próximo de ser um fenômeno complexo que não pode ser relacionado diretamente com a validade de um teste*. Embora o conceito de *validade* esteja relacionado com *efeito retroativo*, porém não diretamente, devemos também considerar os fatores externos ao teste, primeiro para caracterizar os aspectos presentes na *cultura de aprender* dos participantes desta pesquisa e depois, para identificarmos possíveis mudanças em razão ou não do *efeito retroativo* exercido pelo Celpe-Bras.

A seguir, mencionaremos e explicaremos alguns tipos de validade presentes na literatura de LA:

2.2.1 - Validade de conteúdo

Validade de conteúdo é, segundo Hughes (1989), a relação entre as especificações de conteúdo que o teste pretende avaliar e o conteúdo que ele efetivamente avalia. Tal relação é feita por especialistas da área de avaliação de línguas. Como define Kerlinger (1970 apud Alderson et alli, 1995), validade de conteúdo “é a representatividade do conteúdo – a substância, a matéria, o tópico – de um instrumento de medida”. Tal definição indica que a validade de conteúdo talvez seja a mais confiável de todas, pois, por ser realizada por pessoas nas quais estamos “preparados para acreditar” (Alderson et alli, 1995), ou seja, especialistas, não temos dúvida de que levaremos em conta o que está sendo postulado, mesmo que não concordemos efetivamente. Dependendo do que o teste se propõe a avaliar, os critérios

de medida desse tipo de validade também mudam. Se um teste, por exemplo, propõe-se a avaliar a capacidade argumentativa de um candidato para atuar na língua, através da produção escrita, então, questões de múltipla escolha não seriam indicadas, uma vez que limitam a resposta do candidato. Um teste válido, nesse caso, poderia ser elaborado por meio de tarefas que colocariam o candidato em uma situação o mais próximo possível da realidade, dando a ele a oportunidade de se expressar com mais liberdade e criatividade.

2.2.2 - Validade de resposta

Validade de resposta refere-se às informações sobre como os candidatos respondem às perguntas de um determinado teste. É um tipo de validade que somente pode ser analisada por meio de dados introspectivos²⁸, por isso, de difícil acesso. De acordo com Alderson, Clapham & Wall (1995), o problema está em coletar os dados durante ou logo depois da realização do teste, pois *a coleta de dados pode interferir no processo investigado*. A maneira mais utilizada de coleta de dados, segundo o mesmo autor tem sido a retrospectiva, na qual, após a realização de um teste ou uma parte do mesmo, os candidatos são entrevistados e indagados sobre as razões que os levaram a produzir tal resposta. A desvantagem dessa técnica, porém, está na possibilidade dos candidatos esquecerem porque responderam de tal maneira. Por isso, uma alternativa seria procurar realizar técnicas de respostas “concomitantes” ou “paralelas” nas quais o candidato responde e “pensa alto” ao mesmo tempo. Porém, segundo Alderson, Clapham & Wall (1995), isto seria possível apenas em testes sem muita importância

²⁸ Dados introspectivos são informações pessoais sobre como ou quais critérios e/ou habilidades são utilizados no momento em que, no caso, o candidato realiza atividades de uma ou mais tarefas em um determinado teste. Para Alderson, Clapham & Wall (1995), esses tipos de dados são de extrema importância para, por exemplo, investigar se um candidato pode responder a uma questão em um teste de apagamento (cloze test) usando uma série de habilidades de leitura esperadas pelo elaborador do teste.

para o candidato, em razão de sua provável ansiedade diante de uma situação que pode trazer conseqüências importantes para ele.

2.2.3 - Validade paralela e validade preditiva

De acordo com Brown (2004), a validade de critério²⁹ enquadra-se em uma das duas categorias: validade paralela ou validade preditiva. Já para Alderson et alli (1995), as duas são categorias bem diversas e definidas. A validade paralela envolve uma comparação de resultados de um teste de um candidato com outros resultados de outros testes formais ou informais e/ou situações na vida real ou em sala de aula dos mesmos candidatos, aproximadamente, ao mesmo tempo. Essa comparação³⁰ pode indicar o grau de validade de um teste que se propõe a avaliar a produção oral de um candidato, por exemplo. Os resultados do teste podem ser comparados com o desempenho desse aluno na sala de aula, ou até mesmo em situações reais de comunicação julgadas por ele mesmo. Porém, Alderson, Clapham & Wall (1995) chamam a atenção para algumas comparações externas inválidas ou não confiáveis. O autor diz que, embora isso pareça ser lógico e óbvio, na verdade não é fácil coletar dados externos confiáveis na prática. O mesmo autor explica que a importância de se analisar dados paralelos está em se querer saber o grau de validade de um teste novo, em substituição a um antigo, ou até mesmo o grau de validade de um teste alternativo em comparação com o original.

A validade preditiva mede quanto o candidato será capaz de atuar na língua-alvo no futuro. O mesmo candidato realizará o teste novamente depois de algum tempo em contato

²⁹ Segundo Schlatter et alli (2005) validade de critério é “o quanto os resultados de uma avaliação estão de acordo com os resultados de outra que tenha como base os mesmos critérios.

³⁰ Segundo Alderson, Clapham & Wall (1995) essas comparações podem ser internas (se os resultados forem comparados com outros testes) ou externas (se os resultados forem comparados com situações cotidianas ou em sala de aula).

com essa língua e, a partir dessa comparação (entre os resultados dos dois testes), é que se vai medir seu grau de validade. Dados externos também podem ser usados, como por exemplo, investigar se o candidato realmente foi ou não capaz de desempenhar as habilidades descritas nos resultados do teste na vida real. O problema, tanto com dados internos quanto externos, está na dificuldade de se obter resultados confiáveis. Segundo Alderson, Clapham & Wall (1995) a dificuldade em relação aos dados internos é que, geralmente, não são todos os candidatos que realizaram o exame que terão a oportunidade de realizá-lo novamente e, por isso, o índice de confiabilidade é prejudicado. Quanto aos dados externos, a presença de outros fatores como desempenho acadêmico e profissional dos candidatos pode interferir nos dados obtidos sobre o uso real da língua, por parte do candidato. É bom lembrar que, ao se tratar de um teste integrado, essas interferências podem ser minimizadas uma vez que em um teste desse tipo, o candidato terá que desempenhar papéis semelhantes aos da vida real e, por isso, nos resultados não estarão apenas incluídas suas habilidades lingüísticas, mas conseqüentemente também seu conhecimento de mundo.

2.2.4 - Validade de construto

Segundo Ebel & Frisbie (apud Alderson et alli, 1991), *validade de construto é um processo de coleta de evidências que dão suporte à tentativa de um teste em medir o construto psicológico que os elaboradores do teste pretendem medir*. Essa coleta de evidência é feita por meio de definições daquilo que é medido no teste. No exame Celpe-Bras, por exemplo, proficiência é definida como *habilidades exigidas para realizar estudos ou desempenhar funções na língua-alvo*, ou seja, a idéia de proficiência refere-se ao uso futuro da língua, sem

vínculos ou compromissos com o passado (Scaramucci, 2000). Considerando isso e também a forma de avaliação dessas habilidades (por meio de tarefas que as integram), podemos afirmar que o teste apresenta um grau alto de validade de construto. De acordo com Alderson, Clapham & Wall (1995), o procedimento para se avaliar se um teste apresenta determinado grau de validade de construto é muito parecido com o procedimento utilizado para se detectar a validade de conteúdo, ou seja, os julgamentos também são feitos por especialistas que examinam o que o teste avalia e se o que está sendo avaliado está de acordo com o que o teste define como aquilo que pretende avaliar.

2.2.5 - Validade de face

Considerando o que Schlatter et alli (2005) definem como validade em uma avaliação, ou seja, que o desempenho no teste corresponda ao desempenho que teríamos na vida real, a importância da opinião de quem realiza o teste tem efeito na autenticidade e, conseqüentemente, na validade do mesmo. A validade de face é medida pelo julgamento subjetivo dos candidatos e segundo Alderson, Clapham & Wall (1995) ela é muito importante pela razão de que se um teste não for válido na opinião dos candidatos, ele não será considerado sério para o que se pretende avaliar nele.

Embora, anteriormente, a validade de face fosse considerada irrelevante por levar em conta declarações que, geralmente, não eram embasadas teoricamente (pois não eram feitas necessariamente por especialistas), foi por volta da década de 1970, com o advento do Comunicativismo, que a validade de face começou a receber mais aceitabilidade por parte dos teóricos da linguagem. Ao se perceber que, em qualquer processo envolvendo

ensino/aprendizagem, não eram apenas elaboradores de cursos, de metodologias, de técnicas, de materiais didáticos ou de avaliações que determinavam o sucesso de um programa de ensino ou de um teste, mas também as pessoas que a eles se submetiam, foi então que as opiniões desses participantes passaram a ter um valor considerável para a pesquisa em lingüística aplicada, uma vez que influenciavam e influenciam diretamente os estudos da área. Por isso, a validade de face ganhou mais credibilidade e tornou-se um conceito a ser considerado na área de avaliação.

De acordo com Sacaramucci (2005), a validade de face é fundamental para a determinação do efeito retroativo de um exame, pois o impacto exercido por qualquer teste nas percepções e atitudes dos candidatos depende, em grande escala, de suas crenças. Segundo a autora, *nem sempre essas percepções se baseiam em informações oficiais (materiais de divulgação ou de preparação) sobre o exame antes de o candidato submeter-se a ele. A autora segue afirmando que importantes também são as informações não oficiais, e de certa forma até mesmo consideradas folclóricas, muitas vezes obtidas a partir de outras pessoas que já fizeram o exame.*

Descrevemos, nesta seção, os principais trabalhos na literatura que utilizaram o conceito de efeito retroativo. Como pudemos observar na seção 2.2.5 (Validade de Face), o efeito não depende somente de informações oficiais sobre o exame e de seu conteúdo, mas também de informações não oficiais como crenças obtidas de pessoas que já se submeteram ao mesmo. Por isso, trabalharemos, também, com o conceito de cultura de aprender, por meio do qual, buscaremos determinar essas informações não oficiais nas percepções, crenças e atitudes dos candidatos, as quais serão de suma importância para a análise dos dados.

2.3 – Cultura de Aprender

O conceito de Cultura de Aprender é importante, pois pode interagir com as características dos exames na determinação de seus efeitos. Segundo Scaramucci (2004b):

Reconhecer que exames podem ser instrumentos educacionalmente benéficos, por outro lado, não significa deixar de levar em conta também seus efeitos negativos, na medida em que características dos envolvidos tais como personalidade, motivação, cultura de aprender/ensinar e, principalmente, a formação dos professores, dentre outros, podem interagir com as características dos exames.

Para caracterizarmos os estudos realizados sobre essa questão, devemos trazer trabalhos de pesquisadores como Erickson (1984, 1986, 1987, 1987a), Almeida Filho (1993) e Barcelos (1997).

Erickson adotou o conceito de cultura no contexto educacional e, por essa razão, a define como *cultura dos alunos*. Segundo Barcelos (1997) que cita Erickson (1987a), existem três razões para se adotar cultura nesse contexto: 1) a noção de cultura como maneiras compartilhadas, por um grupo, de se atribuir sentidos às ações sociais e que, dessa forma, podem revelar os padrões das ações e pressupostos subliminares à prática educacional; 2) a existência de escolhas possíveis para uma mesma ação dentro do contexto educacional; 3) a ação humana como principal agente das práticas educacionais.

É preciso saber, também, que o que acontece em sala de aula e na escola recebe influência de uma estrutura macro, ou seja, de uma esfera maior de organização social. Por essa razão, cultura de aprender não está apenas ligada ao que acontece em sala de aula, mas também ao que acontece no âmbito familiar dos aprendentes, à escolarização dos mesmos e aos papéis que são reservados a eles na sociedade, dentre outras coisas (Barcelos, 1997). Então, mesmo que

os sujeitos de pesquisa deste estudo não estejam freqüentando uma sala de aula para se prepararem para o Celpe-Bras, suas crenças, concepções e mitos sobre aprendizagem de línguas, adquiridos em contextos educacionais anteriores, ou seja, em sua formação social, caracterizarão sua cultura de aprender que influenciará sua maneira de se preparar.

Almeida Filho (1993) utiliza o(s) termo(s) abordagem ou cultura de aprender. O autor coloca a abordagem de aprender do aluno como um dos principais fatores intervenientes no processo de ensinar e aprender línguas e como uma força potencial que se relaciona com a abordagem de ensinar³¹ do professor, no seu modelo de operação global de ensino de línguas. A abordagem ou cultura de aprender, para Almeida Filho, refere-se às maneiras de estudar e de se preparar para o uso da língua-alvo, consideradas como *normais* pelo aluno.

Barcelos (1997) define o termo cultura de aprender línguas como *o conhecimento intuitivo implícito (ou explícito) dos aprendizes constituído de crenças, mitos, pressupostos culturais e ideais sobre como aprender línguas*. A autora realizou um estudo sobre a cultura de aprender línguas (inglês) de alunos de um curso de Letras em uma universidade federal no interior do estado de Minas Gerais. Os resultados *revelaram crenças fortes dos aprendizes, os quais se referem à aprendizagem como aquisição de itens gramaticais, a responsabilidade e pressão do professor ou de algum outro aspecto externo ao aluno pela aprendizagem e a aprendizagem rápida, eficiente e sem problemas no país da língua-alvo*. Uma razão para isso, segundo Barcelos, seria o conceito de aprender línguas que esses alunos adquiriram em sua vida escolar. *Em geral eles (os alunos) costumam fazer o que os professores exigem ou cobram* (Barcelos, 1997: 40).

³¹ Segundo Almeida Filho (1993) a abordagem de ensinar *equivale a um conjunto de disposições, conhecimentos, crenças, pressupostos e, eventualmente, princípios sobre o que é linguagem humana, LE e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo, além de abranger também os conceitos de pessoa humana, sala de aula, e dos papéis representados de professor e aluno de uma nova língua*.

Neste capítulo, definimos os conceitos de efeito retroativo e de cultura de aprender, perpassando por vários trabalhos e discussões teóricas realizadas sobre esses conceitos na área de LA. Introduzimos, também, o conceito de validade e discutimos sua relação com o conceito de efeito retroativo, apresentando as visões de vários autores e posicionando-nos em relação às mesmas. A seguir, discutiremos os resultados por meio da análise dos dados.

CAPÍTULO 3 - ANÁLISE E DISCUSSÃO DE DADOS

Neste capítulo, apresentaremos a análise dos dados, discutindo os mesmos conforme as normas explicitadas na seção 1.4.5 deste trabalho. Serão discutidos vinte e dois trechos³² das treze entrevistas realizadas com os quatro participantes de pesquisa. Para facilitar a organização desta análise, dividimos a mesma em quatro seções, cada uma referente a um candidato. Após a apresentação do trecho, será realizada a discussão dos dados obtidos, com base nos pressupostos teóricos apresentados no Capítulo 2.

3.1 – Candidato 1

C1 mora no Brasil há dois anos, trabalha como professor de língua francesa em uma escola de idiomas de uma cidade do interior do estado de São Paulo. É graduado em Letras por uma universidade francesa e, segundo ele, submeteu-se ao exame Celpe-Bras porque tinha interesse em obter um certificado que comprovasse sua proficiência em língua portuguesa para acrescentá-lo a seu currículo, podendo fazer uso do mesmo futuramente. O candidato não frequentou cursos de português durante sua preparação. O teste, ao qual ele se submeteu, foi aplicado no mês de abril de 2005.

O primeiro extrato da entrevista refere-se à primeira impressão do candidato sobre o exame, antes de sua preparação. Nesta parte, que apresentaremos a seguir, o candidato

³² Todos os extratos de texto serão identificados com numeração em ordem crescente e os candidatos apenas com as iniciais: C1, C2, C3 e C4 no início de cada turno e quando nos referirmos a eles em nossa análise. A letra P, que aparecerá na transcrição, refere-se ao turno do pesquisador.

estabelece uma comparação entre o Celpe-Bras e o DELF (Diplôme d'études en langue française).

[1]

20 CI: (...) O DELF une, DELF deux... é uma coisa tão complicada tão demorada você tem que tem que

21 P.: Vários estágios

22 CI: Não você tem que

23 P.: Vários processos

24 CI: O prime(iro) assim você tem o DELF depois você tem o DELF avançado, o (.) a primeira parte tem seis unidades, cada unidade é um exame separado, é muitas coisas, assim, é progressivo quer dizer que: por exemplo, tem o A1, você pode fazer depois do primeiro ano de.. aula, o A2, o A3, o A4, o A5, o A6 ((batendo com o dedo na mesa enquanto fala)) cada vez tem que voltar cada vez você tem que pagar e cada vez você tem as quatro competências, uma coisa super assim...

25 P.: É integrado também as competências que eles avaliam o DELF também ou não?

26 CI: Ahn?

27 P.:São integradas também as competências que eles avaliam?

28 CI: É:: bom não lembro muito bem há muito tempo que eu não trabalho com o DELF mas é: não é mais assim, você tem assim um texto e você vai responder assim como que escolha múltipla, han? Lá nesse texto ele fala que é ((fala as alternativas)) é mais isso, han?

29 P.: Compreensão é separada da produção

30 CI: Isso! É! Compreensão separada do:: bom esse tipo de exame ele sofre modificações todo ano eu não acompanhei, han?

31 P.: É verdade

32 C1: *Que eu já tinha preparado alguns exames há cinco anos atrás e pode ser que:: agora já sofreu algumas modificações mas pelo menos eu gostei da:: eu fui porque não era do jeito que os franceses fazem*

33 P.: *Ahn::*

34 C1: *Que eu nunca teria:: feito uma coisa que tem que voltar cinco seis vezes pagar, pagar... o que eu gosto ahn do exame é dessa idéia de fazer um exame, você vai um dia*

35 P.: *hum*

36 C1: *E a partir do que você faz eles te dão um nível assim. Se por exemplo você pega o nível mais baixo você pode voltar mas não tem essa coisa ahn que você tem que planejar sobre quatro anos para ter um certificado no fim. Eu gostei dessa idéia de integrar tudo eu acho que essa coisa pode trazer sucesso a esse tipo de exame porque não é uma coisa como se ((inint)) quem vai fazer o DELF já pensa nossa que saco! Ou nossa vou ter que ir ((inint)) você pode fazer duas unidades de uma vez, ahn, em outubro você pode fazer duas unidades vou voltar em maio vou voltar ah só que lá você pensava bom vou uma vez e depois se eu quero assim melhorar eu (.) mas é um dia você vai assim de manhã a noite você já volta pra casa é o que eu acho que é uma coisa boa que:: também não é você também não tem muito tempo pra essas coisas, é bom que seja duma vez, mas eu não sei exatamente o que vai acontecer, assim, o conteúdo, eu sei que está tudo integrado e que tem também uma parte especificamente oral e de expressão oral mas que tudo o resto: a compreensão escrita a oral e a expressão escrita era tudo integrado só que eu não sei como vai ser mesmo.*

Neste trecho, podemos verificar que o candidato, antes de sua preparação, já possui uma opinião sobre o Celpe-Bras, mesmo antes de ter contato com documentos oficiais do exame: Manual do Candidato, acesso a provas anteriores, etc. Isso se deve, especialmente, às suas idéias, geradas por meio de contato com pessoas que já conhecem ou já se submeteram ao

teste. No caso de C1, houve uma professora de uma instituição de ensino superior que o motivou a se submeter ao Celpe-Bras e, desse modo, ele obteve algumas informações extra-oficiais sobre a forma de avaliar do exame, como podemos observar no turno 36. Essas considerações estão relacionadas ao conceito de validade de face, que é fundamental para a determinação do efeito retroativo de um exame, conforme mencionamos na seção 2.2.5 deste trabalho.

As primeiras impressões do candidato sobre o exame, que podem ser observadas nos turnos 34 e 36, foram positivas, pois, comparando os dois exames: DELF e Celpe-Bras, C1 afirma que achou muito mais interessante a maneira como, no último, a avaliação é aplicada.

Sobre essa comparação mencionada anteriormente, apresentamos outro extrato da entrevista, em que o candidato, mais uma vez, estabelece comparação entre os dois exames e, novamente, retoma a memória do exame DELF de maneira negativa.

[2]

37 P.: *Quando a Prof. ((nome da professora)) disse do Celpe-Bras para você, sobre que era esse exame de proficiência antes de ela mesmo ter te explicado como ele era... na hora que ela falou do exame de proficiência veio o DELF na sua cabeça ou...?*

38 C1: *É veio uma co(isa) veio nossa que! Eu á pensei uma co(isa) eu não pensei nada, eu pensei se é a mesma coisa que o DELF ((faz um gesto de reprovação))*

39 P.: *Deixa pra lá!*

40 C1: *É eu nem vou!*

41 P.: *((risadas))*

No extrato acima, podemos observar uma impressão negativa de C1 oriunda de sua experiência anterior com exames de proficiência. Embora nunca houvesse se submetido a nenhum deles, o candidato já havia atuado como corretor no exame DELF. Essa experiência com o exame de proficiência em língua francesa exerceu um impacto negativo no candidato, causando certa repulsa no mesmo em relação a avaliações de proficiência. Isso se explica, talvez, pelo fato do exame DELF ser considerado operacionalmente pouco prático, pela maioria dos candidatos, por obrigá-los a se submeterem ao mesmo mais de uma vez, para obterem certificação nos diferentes níveis de proficiência. Porém, como percebemos no trecho anterior, o primeiro contato com o Celpe-Bras, obtido por meio de informações não-oficiais, causou nele uma boa impressão, estimulando-o a se submeter ao exame.

Outro aspecto que também merece destaque é o efeito conteudístico do exame, que fez com que C1 se preparasse de maneira mais abrangente em relação à maneira que ele, porventura, utilizaria para preparar-se para outros exames de abordagem tradicional. Ao ler o Manual do Candidato, obtendo informações com base em exemplos de provas anteriores, o candidato percebeu que não dominava todas as habilidades em português. Por essa razão, procurou formas distintas para ampliar seu conhecimento de uso da língua, por meio de conversa com amigos, leitura de jornais, busca de modelos de cartas formais, etc. O trecho a seguir foi retirado da segunda entrevista com o candidato, momento em que o mesmo já havia se preparado para o Celpe-Bras e, portanto, já tivera um contato mais direto com o exame.

[3]

60 C1: Bom, então: eu:: bom, a parte oral pensei assim não tem muitas coisas para preparar porque eu tô morando aqui no Brasil falando com todo mundo todo dia então que não tem

melhor preparação do que ficar aqui é:: ter que se exprimir na língua o dia inteiro'. então não tinha grande preocupação com a língua oral, sim minha preocupação é que eu não domino muito bem a língua formal assim por exemplo em geral eu trato todo mundo de "você" eu não ainda to bem acostumado com "o senhor" "a senhora" então eu estava um pouco preocupado, perguntei para alguns amigos como eu devia:: falar com as pessoas como eu devia tratar as professoras, o júri, ahn? a banca(da), como se fala, a banca?

61 P.: *A banca, sim*

62 C1: *É como se eu posso chegar pra você ou se eu tinha que tratar todo mundo de "o senhor" então, eu peguei algumas dicas assim, ahn? Há coisas que eu não posso falar, ahn?*

63 P.: *((risadas))*

64 C1: *Algumas palavras que não se pode falar em todas as situações, ahn? Falar é difícil! ao invés de ah, que foda! ahn? Essas cois(as), ahn?*

65 P.: *Então, então*

66 C1: *[Então] é isso que, para parte oral, perguntei mais isso para meus amigos, quais são as palavras que eu falo sempre que eu não posso falar nesse tipo de situação.*

67 P.: *((risadas))*

68 C1.: *Eles me deram bast(ante) agora na parte escrita, bom que eu fiz, eu sempre estou lendo jornal, eu não tenho grande problema de compreensão escrita, minha, assim, preocupação, para falar a verdade, era a da expressão escrita que era uma coisa assim que eu... não pratico muito assim ah, eu mando email em português eu, uns recadinhos, assim, escrever, então o que que eu fiz? Eu fui atrás de alguns modelos de carta ofici(ais) assim sabe? Porque alguém me tinha falado a ((nome da professora novamente)) me tinha falado, em geral, você tem que escrever um tipo de carta mais formal, ahn? o que aconteceu? Eu tinha que escrever uma carta pra pedir ahn... patrocínio essas coisas, ahn? que vai mandar para a instituição.. então isso eu fui atrás de alguns modelos de cartas mais formais para*

saber, assim, apresentação... para saber como se... despedir, como começar a(..) eu não estudei muito, ahn? porque eu estou trabalhando, ahn? então, eu não me dediquei completamente, mas eu, assim, umas coisas assim também eu tentei escrever, assim, tava pensando num assunto, escrevi, dei para minha namorada [a namorada era brasileira] uns amigos, “tô o que você pensa? Oh, você faz isso, aquilo, aquilo super comprido faz isso, usa frases mais curtas, usa mais pontuação”, ahn? algumas dicas que eu peguei duns amigos meus, ahn?

Podemos observar, nesse trecho, especialmente no turno 68, que o candidato, mais uma vez, recebeu um impacto positivo do exame, uma vez que a abordagem de avaliar do teste influenciou diretamente sua preparação e, conseqüentemente, conscientizou-o a buscar maneiras diferentes de se comunicar em português. Conforme ele mesmo afirma, anteriormente, não se preocupava muito com a linguagem escrita, mas, depois de perceber que esse tipo de habilidade interacional era cobrada no exame, C1 teve a iniciativa de procurar informações sobre as diferentes maneiras de se expressar por meio da escrita na língua-alvo, praticando mediante a leitura e a escrita de cartas formais e pedindo a seus colegas que o ajudassem na correção. Esse tipo de efeito é considerado positivo, pois influencia o candidato a ir além do aprendizado formal, interagindo com as pessoas e, conseqüentemente, utilizando a linguagem com um fim social, não concentrando sua preparação em exercícios gramaticais isolados e descontextualizados.

Como pode ser verificado, nos turnos 60, 62 e 64, o candidato preocupou-se, também, com a linguagem oral, procurando informações sobre como proceder em situações mais formais de comunicação, e, mais uma vez, obteve essas informações por meio de seus amigos, colegas de trabalho ou até mesmo por professores de língua portuguesa. Isso mostra a

intensidade do efeito exercido no candidato, uma vez que esse impacto foi além de simplesmente uma preparação comum de um candidato específico, atingindo outras pessoas: amigos, colegas, professores. Por isso, neste caso, o efeito pode ser considerado forte.

É interessante observar que o candidato não frequentou nenhum curso para se preparar para o exame, e, mesmo assim, obteve o nível avançado de proficiência. O excerto, novamente retirado da segunda entrevista, a seguir, explica a razão pela qual C1 não frequentou um curso de português, preferindo a preparação por meio da interação com falantes nativos.

[4]

83 P.: *Um curso você nunca fez mesmo?*

84 C1: *Não. É:: mas eu.. quer dizer, eu sou professor de línguas, mas eu fiz tudo pelo contrário, não? Claro, é:: até acho que .. um curso pode te ajudar, mas você não pode chegar (...)*

85 P.: *E depender apenas do curso*

86 C1: *Especialmente que a língua do dia a dia em geral é muito diferente da língua que se aprende na aula, ah? Eu sei que essa coisa tá evoluindo, mas, até hoje, você vai aprender um nível em uma aula é diferente do que você encontra na rua, ahn?*

87 P.: *E foi por causa disso que você não quis fazer um curso formal?*

88 C1: *Não, não é que eu não quis, foi por acaso, eu cheguei aqui comecei a trabalhar, eu dava mais de 30 horas de aula por semana, tava meio apertado, assim, não fiquei sabendo, por exemplo, do que vocês tão oferecendo aqui quando cheguei, eu fiquei sabendo sim por causa da ((nome da professora)) alguns meses depois de ter chegado só que:: os horários das aulas sempre batiam assim com meus horários, eu acho que foi, assim, falta de oportunidade porque, por exemplo, quando cheguei a ((nome da professora)) me propôs de acompanhar as*

aulas de graça também da federal, eu: ahn, eu teria ido se não fosse minhas aulas no mesmo horário, que eu fui impedido de ir por causa do meu trabalho, se não eu acho que eu teria assistido tantas vezes

89 P.: *Sim*

90 C1: *Então por acaso, ahn? por... coisa dessas coisas eu não fui ao começo, depois, o que aconteceu que eu comecei já a falar, ahn? por ter mergulhado*

91 P.: *Claro*

92 C1: *Eu desisti, falei, bom agora que eu vou aprender sempre um pouco, eu leio bastante também, então tenho contato..*

93 P.: *Ahan*

Conforme apontamos anteriormente, o desempenho de C1 no Celpe-Bras não foi prejudicado pela razão de o candidato não ter feito nenhum curso. Isso está de acordo com o afirmado no Manual do Candidato, citado por nós no capítulo 1, seção 1.2.1:

Por ser um exame de proficiência, o Celpe-Bras não é elaborado com objetivos de avaliar a aprendizagem em um determinado curso, mas o que esse candidato consegue fazer na língua-alvo, independentemente de onde, quando ou como essa língua foi adquirida. Essa aprendizagem pode ter ocorrido pela convivência com falantes dessa língua ou em situação formal de ensino (Manual do Candidato, 2003).

Consideramos a possibilidade de que C1, por ser professor de línguas, possa ter entendido a proposta de avaliar do Celpe-Bras mais facilmente, sem precisar recorrer a cursos ou materiais específicos para se preparar. É também interessante mencionar que C1 foi o único candidato que não frequentou qualquer curso, embora atribua isso a sua falta de tempo e não à possível facilidade que teria na aquisição de uma língua estrangeira por conhecer pressupostos

atuais em LA que apontam para a possibilidade de uma aprendizagem mais dinâmica, muitas vezes, em contextos reais de interação na língua-alvo.

Segundo Scaramucci, 2004b:

muitos candidatos se preparam estudando sozinhos, tendo sido bem sucedidos; entretanto, muitos outros reconheceram que teria sido mais eficiente se tivessem feito um curso preparatório específico. Muitos disseram ter-se preparado através de aulas de conversação ou apenas batendo-papo com amigos brasileiros, lendo jornal e revistas. Ao mencionarem esse tipo de preparação, esses candidatos sugerem entendimento da concepção de linguagem que fundamenta o exame.

Por meio do próximo extrato analisado, retirado da terceira e última entrevista com C1, é possível observar alguns contextos citados pelo candidato, pelos quais ele passou durante sua fase de preparação, que exemplificariam esse aprendizado por meio da interação com falantes nativos.

[5]

121 P.: *Você acha que ficou muito fora, assim, da maneira que você se preparou e do que realmente foi cobrado? Você acha que ficou muito distante?*

122 C1: *Não, acho que não, bom por exemplo, olha esse exame do Celpe-Bras é um exame de língua português (...) do Brasil, ahn? acho que não se pode ser considerado de língua portuguesa ahn? por(que) os assuntos que vem nos textos são assuntos da cultura brasileira*

123 P.: *Ahan*

124 C1: *Por exemplo, tinha um assunto sobre os tropeiros, ahn? lá em Minas Gerais que dizia (..) eu sabia disso porque eu moro com dois mineiros, foi por acaso, ahn? foi sorte que falava uma coisa sobre Minas Gerais, então já tinha ouvido, não conhecia muito bem, eu já, uma palavra que não me era desconhecida, então eu acho que tem umas coisas culturais, que*

não é uma história de preparação, é de se ter que ficar, conviver, ter vivido no lugar ou se você não sabe do assunto você já vai ligar com outras coisas que você sabe que são referente a cultura mesmo brasileira

125 P.: *Você acha que algum curso formal teria dado tanta informação assim para você?*

126 C1: *Ah, não, de jeito nenhum, ah, depende, ahn, depende do curso, de quantos anos você vai fazer o curso, de quem te, ahn, por exemplo você vai fazer um curso de português lá na França com um Francês que morou no Portugal e você vem aqui e faz o exame do Celpe-Bras, você não vai entender as coisas que, também, as perguntas são, tinha esse texto sobre os tropeiros e as perguntas são, assim, o que que você sabe sobre esse período no Brasil, ahn?*

127 P.: *E o texto não dava subsídios para você responder?*

128 C1: *Não era, para falar a verdade, sobre os tropeiros era sobre, era uma reportagem sobre a abertura de um museu, num lembro se era só:: áudio ou se tinha umas imagens, acho que tinha umas imagens, acho que era uma reportagem da televisão que era um tipo de propaganda sobre a abertura do museu dos tropeiros no interior.*

No extrato acima, C1 fala sobre uma possível dificuldade que teria enfrentado no exame caso não soubesse nada sobre aspectos culturais brasileiros. Como o Celpe-Bras é um exame de natureza comunicativa e, por isso, afere a proficiência do candidato, por meio de tarefas que, além de integrar habilidades, simula situações reais de uso do idioma, é quase inevitável que apareçam situações relacionadas ao modo de se viver, de se comportar, de falar, etc., do povo brasileiro, uma vez que a língua não está dissociada de aspectos sociais ou culturais de seus falantes. Nesse caso, podemos observar uma forte crença de C1 em afirmar que *coisas culturais (...) não é história de preparação, é de se ter que ficar, conviver, ter vivido no*

lugar. Embora o candidato não esteja, em nossa opinião, totalmente errado, há outras possibilidades de obter informações sobre a cultura de um país sem, necessariamente, ter vivido naquele lugar. Uma preparação realizada, na situação de não-imersão, por meio de um curso que vise contemplar aspectos inerentes à linguagem, utilizando materiais que forneçam informações relacionadas à história, sociedade e cultura de países falantes da língua-alvo, além de uma abordagem que esteja de acordo com a aplicada no exame em questão, é perfeitamente possível para que qualquer candidato possa obter um bom desempenho no teste.

Devemos lembrar, também, que nessa tarefa citada por C1, as informações, para a produção de um texto pelos candidatos, foram apresentadas em um vídeo que contextualizava a situação e, conseqüentemente, fornecia subsídios para que os candidatos, mesmo sem o conhecimento da existência da figura dos tropeiros no interior de Minas Gerais, pudessem cumprir a tarefa sem maiores problemas. Talvez, por não ter percebido esse recurso, C1 achou que era impossível realizar a tarefa sem o conhecimento prévio desses personagens da cultura brasileira. Isso levou, sem dúvida, à manutenção de uma crença de que “não se pode aprender a língua-alvo fora do país onde ela é falada”, o que levaria, inclusive, a pôr em dúvida o trabalho do próprio candidato no Brasil, que é o de ensinar Francês fora de um país de língua francesa. Quando indagado sobre isso, obtivemos a seguinte resposta:

[6]

133 P.: *Você não acha que isso atrapalha um pouco seu trabalho aqui no Brasil, sendo que você leciona francês em um país em que a língua francesa não é usada no dia-a-dia?*

134 C1: *Ah, eu dou aula de Francês, eu dou uns toques pra meus alunos de cultura francesa, mas... é muito pouco, ahn? se for comparar com o que eles podem aprender ficando três*

meses lá.. tendo duas horas de aula por semana, o pouco de cultura que eu vou dar além da língua, sei lá, é.. quinze minutos por hora que eu vou falar de.. assuntos tipicamente culturais.. quando você mora, ahn? assim com outra pessoa, ah, eu sou de Alagoas, ah, lá na minha terra a gente fez isso, então você aprende:: convivendo com as pessoas, ahn? eu acho que um curso para te ensinar tudo isso, tem que ser um curso meio intensivo, ahn? ou você ter uma dedicação, ir atrás, fuçar na internet, comprar livros, ahn?

Mais uma vez, percebemos a forte crença de C1. Mesmo admitindo a possibilidade de aprender a língua e cultura fora do país onde ela é falada, ele afirma que não há comparação entre aprender durante três meses *lá* e três meses *aqui*. Considerando o fato de que C1 aprendeu inglês da mesma forma, morando certo tempo na Inglaterra, podemos afirmar que o candidato já apresentava essa crença antes mesmo de vir para o Brasil e, por ter obtido o nível avançado de certificação no Celpe-Bras depois de morar um tempo neste país, pode ter tido sua suposição realimentada. Porém, não sabemos, se em outra situação, em que C1 tivesse obtido o mesmo nível de certificação sem nunca ter vindo para o Brasil, essa crença poderia ser desmistificada.

Percebemos também, no trecho apresentado acima, a visão equivocada de cultura de C1. Quando o candidato menciona que *quinze minutos por hora eu vou falar de assuntos culturais*, nota-se que para ele a cultura é simplesmente um aspecto separado da língua, quando na verdade não é. De acordo com o que é entendido hoje em dia na área de LA, cultura e língua são indissociáveis, de modo que é impossível falar de um sem falar do outro.

Apresentaremos, a seguir, um extrato retirado da terceira entrevista com C1, em que o candidato diz que o exame fez com que ele se interessasse mais pela linguagem escrita.

[7]

169 P.: *Você acha que foi positivo o Celpe-Bras que foi legal a maneira que você se preparou, isso deixou uma boa impressão em você?*

170 C1: *Ah, foi, foi, foi legal*

171 P.: *Mudou de alguma maneira, assim, sua concepção de linguagem?*

172 C1: *Não, acho que não.*

173 P.: *Continua a mesma?*

174 C1: *Me obrigou a me interessa mais na parte escrita.*

175 P.: *Tá.*

176 C1: *Porque eu fiz alguns esforços antes do exame para escre(ver) um pouco mais, isso que, mas depois do exame, eu deixei um pouco de lado de novo, ahn?*

Percebemos que, no trecho acima, o candidato revela ter recebido um impacto positivo do exame, pois este fez com que C1 buscasse, em sua preparação, novas formas de se comunicar em português, utilizando a produção escrita. Porém, após a realização do exame, conforme podemos perceber no turno 176, C1 não continuou praticando essa habilidade. Por isso, podemos concluir, também, que embora positivo, o efeito foi curto.

Procuramos apresentar, nesta seção, os resultados mais relevantes retirados das três entrevistas realizadas com o primeiro candidato que obteve o nível Avançado de proficiência. Concluímos que o Celpe-Bras, sem dúvida, exerceu impacto na preparação de C1, em sua maneira de interagir e de se comunicar em português, incentivando-o a se interessar por outras modalidades de uso do idioma. Similarmente, podemos concluir que o impacto ocorreu também em suas crenças, especialmente sobre exames de proficiência, pois o candidato afirma que tinha uma visão negativa de tais exames, em razão do funcionamento pouco prático e

desestimulante dos mesmos. No entanto, ele caracteriza o Celpe-Bras de maneira distinta dos demais que ele conhece/conheceu, revelando uma visão bastante positiva desse teste.

Além disso, verificamos que os documentos relativos ao exame pouco influenciaram o candidato, pois este obteve informações não-oficiais por meio de outras pessoas que já conheciam o Celpe-Bras.

Também foi observado que, embora não tivesse freqüentado nenhum curso de português, o candidato preparou-se de maneira satisfatória e obteve um bom resultado no teste, o que está de acordo com a informação no Manual do Candidato, de que não privilegia nenhuma forma de preparação, podendo ela ser por meio de um curso ou por interação com falantes nativos da língua portuguesa.

Devemos salientar também que C1, conforme foi mencionado no início desta seção, não tinha a obrigação de alcançar um determinado nível de proficiência, pois ele se submeteu ao exame para um possível uso futuro do certificado, ou seja, não havia necessidade imediata do mesmo. Isso pode ter contribuído para que o candidato não incorporasse um elevado nível de ansiedade em sua preparação e durante a realização do teste. Segundo Scaramucci, 2006, o exame pode criar certo tipo de ansiedade naqueles candidatos que se sentem obrigados a obter aprovação, entre os quais ela menciona, a título de exemplo, *médicos e candidatos a bolsas do governo brasileiro*. Em situações de tensão causadas por tal sentimento, a autora afirma que *dependendo do nível e das características de personalidade dos candidatos, pode ser ruim para a aprendizagem, o que tem sido considerado, na literatura, como um efeito retroativo negativo*.

Podemos considerar que o fato de C1 não ter passado por tal situação, pode ter colaborado para que o exame exercesse o efeito positivo verificado, o que – consequentemente - facilitou sua atuação na preparação para o exame e na realização do mesmo.

3.2 – Candidato 2

C2 está no Brasil há três anos, é graduada em Biologia por uma universidade Argentina e concluiu o curso de Mestrado em uma universidade federal do estado de São Paulo. Submeteu-se ao exame Celpe-Bras porque acredita ser importante obter um certificado que comprove a proficiência em língua portuguesa para, futuramente, ter oportunidade de trabalho no Brasil. A candidata frequentou um curso de compreensão e produção de textos acadêmicos em língua portuguesa para estrangeiros oferecido pela mesma instituição em que, atualmente, cursa o Doutorado. Porém, já frequentou outros dois cursos de português (Básico e Intermediário) antes de se submeter ao exame. Por isso, é natural que a candidata já tenha alguma idéia sobre o exame, ainda antes de se submeter a ele, pois obteve informações não-oficiais sobre o mesmo, em curso de Português Língua Estrangeira (PLE). O teste, ao qual a candidata se submeteu, foi aplicado no mês de outubro de 2005.

O primeiro extrato que apresentaremos foi retirado da primeira entrevista, período no qual a C2 ainda não tinha obtido informações oficiais sobre o exame, o que corresponderia ao acesso ao manual do candidato ou a amostras de provas anteriores.

[8]

7 P.: *Como você acha que esse exame está estruturado? Você tem essa idéia já?*

8 C2: Bem (.) uma parte para a compreensão de texto em várias situações (.) textos formais, textos coloquiais (..) de diferentes fontes, textos de apresentação (.) de endereços de locais específicos da cidade (...) ler uma carta e se posicionar especificamente sobre um tema, e tem uma outra parte que é a entrevista oral que você faz com uma banca (.) banca (..) acho que são uns vinte minutos de conversa.

9 P.: Então, como você acha que deve se preparar para um exame desse?

10 C2: O principal que a gente precisa estudar é a compreensão e produção de textos e a (..) para mim é importante, assim, assistir filmes (.) conhecer bastante pessoas (.) aprender tudo o que for possível das diferentes regiões do Brasil porque a gente sabe que o Brasil é bem (..) heterogêneo, então (..) quanto mais você (..) aprende sobre isso, melhor. Lendo jornais (.) revistas, assistindo algo na televisão (..) até as novelas é interessante assistir.

Podemos verificar que C2 apresenta uma boa idéia sobre o exame, sobretudo a respeito de seu conteúdo. Embora não mencione especificamente que o teste é integrado, cita um exemplo de tarefa como a de ler uma carta e se posicionar sobre um tema. Isso mostra que C2 não dependeu apenas das informações que obteve no curso voltado para textos acadêmicos que freqüentou para tirar conclusões sobre o que é avaliar proficiência em língua estrangeira. A candidata buscou também informações de pessoas que conheciam o exame e, assim, já tinha uma boa idéia para saber como iniciar sua preparação.

A candidata submeteu-se a um outro exame de proficiência em língua inglesa antes de se inscrever para o Celpe-Bras, mas o que podemos perceber, no extrato seguinte retirado da segunda entrevista, foi que a forma de avaliar desse exame, que é totalmente diferente da do Celpe-Bras, não influenciou negativamente C2, pois essa não se contentou com

as informações que obteve de sua experiência anterior, preparando-se, de maneira satisfatória, não priorizando a gramática como o único foco conteudístico do exame.

[9]

11 P.: Certo (.) e você está se preparando para o Celpe-Bras diferentemente de algum exame de proficiência que você já prestou?

12 C2: Sim (.) eu já prestei o TOEFL que é o exame de proficiência em Língua Inglesa que tem um jeito completamente diferente de avaliar, ele não te avalia as coisas diretamente do cotidiano da língua assim, né? Ou as coisas mais da cultura assim (.) ele avalia mais gramática e mais a forma que o (...) a coisa mais do dia a dia assim que eu acho (.) quando eu estudei para o TOEFL, eu estudei muita gramática (.) que eu não to fazendo isso para o Celpe-Bras,. mas eu sei que a gramática é avaliada também mas com outras estruturas de avaliação (.) eles falam que você tem que ler muito, tem que ler muito pra gravar como se escreve as palavras, como as frases são construídas, por isso é um esquema diferente do que eu já fiz.

É possível verificar que C2 percebeu a diferença entre os dois exames e, por isso, procurou outras formas para se preparar, considerando a possibilidade de realizar uma preparação mais voltada ao uso da língua em situações reais de comunicação, embora a candidata ainda carregue crenças advindas do ensino tradicional, tais como: *ler para gravar como se escrevem as palavras, como frases são construídas*, etc. Mas, de maneira geral, o que se percebeu foi que a candidata teve uma boa impressão sobre o exame, a partir do conhecimento inicial de sua organicidade, e isso foi importante para sua compreensão da proposta de avaliação do mesmo.

Na segunda entrevista, C2 também revelou que já frequentou cursos de língua inglesa que apresentavam abordagens tradicionais de ensino. Isso, certamente, influenciou sua cultura de aprender durante muito tempo, mas o que se pode perceber pelos dados obtidos no período de sua preparação, é que seu aprendizado anterior de línguas estrangeiras pode não ter sido um fator importante na determinação do efeito exercido pelo exame na candidata.

C2 frequentou aulas antes e durante sua preparação nos cursos de PLE oferecidos pela instituição em que estuda. Segundo ela, os professores priorizavam a produção dos alunos em sala de aula, fazendo com que seu desempenho na língua alvo fosse dinamizado, de acordo com os pressupostos atuais na área de LA. A candidata declarou várias vezes aos professores que *não gostava de gramática* e que se sentia bem com a metodologia aplicada nos cursos, visto que sempre obteve bom desempenho nas avaliações. Esse fator talvez tenha sido relevante na formação de sua cultura de aprender, explicando por que as experiências anteriores em outros cursos de línguas não afetaram diretamente sua preparação.

No próximo trecho, também retirado da segunda entrevista, a candidata menciona que não gosta de gramática, e deixa a entender que prefere o que podemos considerar uma metodologia com foco na comunicação.

[10]

13 P.: *Fazendo uma comparação rápida entre o TOEFL e o Celpe-Bras (.) qual a preparação que está sendo mais bem sucedida na sua opinião . que você acha que valeu mais a pena?*

14 C2: *Para mim(.) essa aqui, assim, eu não gosto muito de gramática para falar a verdade (.) por isso você pode me achar um pouco parcial mas para mim foi muito melhor(.) ta sendo muito melhor me preparar para o Celpe-Bras*

15 P.: *Você acha que a preparação para o Celpe-Bras tá te ajudando (.) te ensinando a usar a língua portuguesa em diferentes contextos?*

16 C2: *Tá, tá sim. Tá não só ajudando na língua portuguesa mas também tá ajudando a usar a língua em geral porque eu tava lendo coisa de como interpretar um texto (..) porque eu aplico isso (.) textos em português e texto também em outras línguas, Espanhol, Inglês por exemplo (.) bom (.) ler as principais idéias(.) quais são os argumentos pró e contras, se o texto é coerente ou não (.) então não só na língua portuguesa mas também nas outras línguas.*

17 P.: *Hum (.) então você acha que está te ajudando no seu aprendizado de línguas em geral (.) não só em língua portuguesa (.) é portanto uma alternativa para se aprender qualquer língua estrangeira?*

18 C2: *É isso, exatamente.*

Com base no extrato anterior, podemos verificar que o efeito retroativo exercido pelo Celpe-Bras na candidata foi *positivo*, pois a mesma achou muito mais interessante e abrangente a forma de se preparar para esse exame. Além disso, podemos perceber também que o efeito foi *geral*, pois a candidata menciona que o modo de se preparar para o Celpe-Bras não somente a ajudou a usar a língua portuguesa em diferentes contextos, como também a ajudou a perceber essa variedade de gêneros em outras línguas como no Espanhol e no Inglês. Considerando que C2 usa as estratégias que aprendeu em sua preparação para o Celpe-Bras, em suas atividades diárias, como ler ou escrever um texto, conforme a mesma menciona no extrato apresentado, podemos afirmar que o efeito exercido foi forte em relação à sua intensidade, pois não se restringe apenas à preparação da candidata para o teste, mas atinge também suas ações cotidianas na língua-alvo.

Ao ler o Manual do Candidato, C2 declarou ter compreendido todas as informações e não teve dúvidas sobre a forma de avaliar do exame. A candidata afirmou não ter sido surpreendida no dia da avaliação, especialmente no que se refere ao conteúdo do exame, e que todos os procedimentos práticos (horário, material, etc) estavam de acordo com o esperado.

O extrato abaixo foi retirado da terceira e última entrevista, momento em que C2 já tinha conhecimento de que havia alcançado o nível *avançado superior* no teste.

[11]

3 P.: Certo (.) e você acha que essa maneira de se preparar te ajudou? Ela foi a principal responsável pelo seu sucesso no exame?

4 C2: Acho que sim (..) acho que grande parte foi isso(.) que eu estudei porque se eu tivesse dado mais atenção a gramática talvez não teria ido tão bem, claro porque eu não posso dizer que se a pessoa vai conviver só com brasileiros necessariamente ela vai se dar bem no exame.

A candidata mostra ter compreendido a proposta do exame quando declara que se *tivesse dado mais atenção à gramática talvez não teria ido tão bem*. Na proposta apresentada no Manual do Candidato não é priorizada nenhum tipo de preparação, muito menos se for voltada apenas para exercícios descontextualizados de gramática. No texto desse manual (2003), consta a seguinte informação:

Uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas lingüísticas, cuja meta mais importante seja a superação de problemas de interferência lingüística, não será suficiente (p.8).

Por outro lado, C2 também reconhece que apenas o convívio com falantes da língua-alvo não é suficiente para ser proficiente em uma língua. Isso desmistifica uma crença comum em aprendentes de língua estrangeira: a de que é suficiente morar no país onde a língua-alvo é oficialmente falada para obter um aprendizado eficaz. Sem dúvida, o esforço do aprendente deve ir além do convívio com falantes nativos, como por exemplo no caso de C1, interagindo na sociedade por meio da língua-alvo, comunicando-se em diferentes contextos de uso da linguagem, procurando saber como se comportar em diferentes situações diárias, como fazer o uso de expressões formais e informais, etc.³³

O próximo trecho, também retirado da terceira entrevista, refere-se à cultura brasileira. Perguntamos para C2 se era possível, em sua opinião, ter realizado o exame sem muito conhecimento sobre cultura brasileira. A resposta da candidata é relacionada à parte individual do exame (a entrevista).

[12]

11 P.: Por exemplo, vamos imaginar que você fosse uma pessoa que não soubesse muita coisa de cultura brasileira. Você morava na Argentina, fez o curso lá (.) e fosse prestar o Celpe-Bras, você acha que o enunciado forneceria informações o suficiente para você realizar a tarefa?

12 C2: Olha que é o seguinte: antes da parte da entrevista, o tema era uma coisa e a gente acabou falando de outra (.) eu expliquei o enunciado tudo, mas aí entramos na conversa e chegou na parte da cultura, acho que não teve nenhuma pergunta especialmente sobre cultura

³³ Consideramos também a possibilidade de um aprendizado fora do país onde a língua-alvo é falada, por meio de cursos e materiais voltados para um ensino/aprendizado sócio-interacionista, que focalizem condições reais de uso da língua, como : dramatização de diálogos, produção escrita para algum fim específico, etc; e não somente itens gramaticais isolados.

(.) eu não me lembro agora, a gente assim(.) os enunciados não tinha a ver direito com a frase, alguns enunciados tinha a ver com a cultura, mas eu acabei escolhendo um item e não falei tanto disso (.) mas talvez se eu não escolhesse esse ponto aí talvez um outro enunciado (.) mas eu acho que tem mais a ver com a capacidade da pessoa de se dar bem e entender porque não são enunciados fechados, tem uma pergunta assim e tem várias coisas para serem discutidas do enunciado (.) então você pode escolher o que tem mais a ver contigo.

Podemos observar no trecho acima, que C2 apresenta uma opinião completamente diferente de C1, quando se refere ao conteúdo cultural presente no exame. A candidata reconhece a possibilidade de qualquer candidato basear-se em subsídios fornecidos pelos próprios enunciados das tarefas, os quais, segundo ela, não são fechados, possibilitando a escolha de um item específico sobre o qual o candidato deseja falar. Embora reconheçamos que um conhecimento anterior sobre cultura brasileira, porém não de maneira estereotipada, colabore para um bom desempenho no exame, pois está diretamente ligado à língua (maneira de se comunicar, de se comportar, etc), isso talvez não seja um fator crucial no Celpe-Bras, pois a abrangência de seu conteúdo permite ao candidato demonstrar sua competência na língua-alvo por meio de diferentes aspectos sem, necessariamente, optar por um específico de cultura brasileira durante a realização de uma tarefa.

No entanto, devemos mencionar que, embora C2 tivesse a expectativa de alguma “pergunta” sobre cultura, as tarefas propostas no exame tratam da cultura, integrando-a naturalmente à tarefa, uma vez que cultura e língua são indissociáveis.

O extrato a seguir está relacionado à extensão do efeito exercido pelo Celpe-Bras. Embora saibamos que é difícil afirmar se o efeito nos candidatos é *longo* ou *curto* em razão do não acompanhamento de seus comportamentos relacionados ao aprendizado de línguas

estrangeiras, após a realização do exame, nos baseamos nas considerações feitas por eles nas entrevistas. Em relação à C2, foi possível detectar alguns pontos que, embora necessitem de comprovação empírica, são indícios de efeitos relacionados à extensão do impacto.

[13]

13 P: Certo, antes de você se submeter ao Celpe-Bras, você se submeteu também ao TOEFL, conforme você me disse. Agora que você fez o Celpe-Bras e fez o curso e tal, você acha que isso mudou um pouco sua idéia de como aprender língua estrangeira?

14 C2: Mudou porque eu nunca tinha (.) bem diferente não tinha nada a ver nem com a forma de eu me preparar nem com a forma de eu ser avaliada (.) porque para o TOEFL eu fiz um curso específico preparatório, eu me preparei(.) assim(.) peguei firme na gramática mesmo e a maior parte do exame escrito e eu não precisei ler nada para falar nem saber da história(.) eu acho assim (.) agora eu estou pensando em estudar italiano e eu acho que eu vou procurar aprender do mesmo jeito que eu me preparei para o Celpe-Bras(.) porque eu acho que foi bem (..) porque eu aprendi além da língua.

Observamos, no trecho acima, que C2 recebeu um forte impacto do exame, podendo seu efeito ser considerado longo, de acordo com o que foi dito no turno 14. Ao declarar que vai procurar aprender italiano da mesma maneira que se preparou para o Celpe-Bras, a candidata apresenta um indício muito forte de que esse efeito permanecerá por mais algum tempo em sua cultura de aprender línguas. Porém, seria necessário um acompanhamento longitudinal para verificarmos a precisão dessa hipótese. O que realmente podemos afirmar é que esse efeito não se restringiu ao tempo do exame.

Outro fato interessante que é necessário mencionar é o impacto do exame na concepção de aprender uma língua estrangeira por parte da candidata. Podemos observar que o efeito exercido pelo Celpe-Bras corroborou a idéia que C2 tinha antes do exame sobre como aprender uma LE.

Parece-nos que o efeito retroativo do Celpe-Bras, no caso de C2, foi um estímulo para a candidata estudar português. Observamos a presença de *validade de face*, que, conforme afirma Scaramucci (2004b) *é um aspecto fundamental para aceitação (do exame) e motivação para preparar-se*. Isso pode ser relacionado a um efeito positivo da avaliação.

Nesta seção, apresentamos os resultados obtidos por meio das três entrevistas realizadas com C2. Observamos que o impacto exercido pelo exame foi positivo e suficientemente forte para modificar algumas crenças, antes presentes em sua cultura de aprender. Verificamos que o Manual do Candidato a ajudou a tirar algumas conclusões a respeito do exame e que os cursos que freqüentou influenciaram de maneira positiva em sua preparação. O que deixamos ainda como questão, nesta parte, é a possibilidade do efeito retroativo na candidata ser longo, uma vez que não dispomos de dados suficientes para a confirmação desta hipótese.

3.3 – Candidato 3

Como C2, C3 está no Brasil há três anos. É graduada em Física por uma universidade Colombiana e concluiu seu Mestrado na área de Física Quântica em uma universidade estadual do estado de São Paulo. Atualmente, cursa Doutorado na mesma instituição e pretende obter o certificado de proficiência em língua portuguesa para possibilitar o

encaminhamento de seu relatório de pesquisa para a banca examinadora de qualificação, uma vez que, segundo a candidata, é exigência do programa de pós-graduação no qual está matriculada. C3 frequentou um curso de compreensão e produção de textos em língua portuguesa para estrangeiros, o mesmo curso frequentado por C2, oferecido por uma universidade federal do estado de São Paulo. C3 submeteu-se ao exame aplicado no mês de outubro de 2005.

Mediante o extrato retirado da primeira entrevista, apresentado a seguir, é possível observarmos as primeiras idéias da candidata antes de ter contato com o exame. Diferentemente do que ocorreu com os outros dois candidatos, C3 não obteve qualquer informação por meio de fontes não oficiais acerca da natureza do exame.

[14]

3 P.: *Que idéia você tem do exame, você já sabe o formato dele, o que você espera que ele cobre de você?*

4 C3.: *Ah, eu acho um TOEFL*

5 P.: *A idéia sua é aquele formato do TOEFL?*

6 C3.: *Exatamente, que tem umas perguntas de gramática, preencher, responder segundo o texto, tipo o TOEFL, exatamente.*

7 P.: *E: quais as partes que você acha que compõem o exame? Como você acha que ele está estruturado?*

8 C3.: *Ah, acho que tem uma parte de escuta, fala, essas coisas.*

9 P.: *Com essa idéia que você tem na cabeça, como você acha que deve se preparar para ele?*

10 C3.: *Ler jornais, escutar rádio, TV, estudar muita gramática também.*

Podemos perceber claramente, no trecho acima, que C3 apresentava uma idéia muito convencional acerca de exames de proficiência em geral, muito provavelmente em razão de suas experiências anteriores com esse tipo de avaliação, o que determina um aspecto importante de sua cultura de aprender línguas antes do primeiro contato com o Celpe-Bras.

Com base nessa primeira impressão, a candidata decidiu freqüentar um curso de português para estrangeiros, oferecido por uma universidade da cidade em que morava no Brasil. O curso era específico, especialmente voltado para leitura e produção de textos acadêmicos. Porém, como C3 pensava que, para obter um bom resultado no exame, teria que estudar muita gramática, acreditou que o curso não só a ajudaria em seu desempenho acadêmico, mas também em sua preparação para o Celpe-Bras. De acordo com o que afirmou nas entrevistas, a candidata passou a contentar-se com as informações supridas pelo curso que freqüentava e não buscou outra forma de se preparar. O curso, por sua vez, não era suficiente para uma preparação voltada para um exame comunicativo, uma vez que priorizava uma forma de linguagem específica, a acadêmica, não abrangendo outros contextos de comunicação.

O trecho seguinte, retirado da segunda entrevista com C3, depois da fase de preparação para o exame, é um exemplo de como a candidata não se preparou de maneira adequada.

[15]

1 P.: Você freqüentou algum curso de português para se preparar para o Celpe-Bras?

2 C3: Somente um de compreensão e produção de textos

3 P.: E você utilizava algum material extra além deste curso que você...

4 C3: No dia a dia, eu tinha que estudar física para me preparar para os testes e a maioria dos textos estavam em inglês, então...

- 5 P.: *Você disse que lia livros, né? Jornais e revistas de diversos tipos...*
- 6 C3: *Bom, eu lia jornal, Folha de São Paulo de vez em quando ...*
- 7 P.: *Você chegou a escrever, a treinar bastante a escrita antes do exame?*
- 8 C3: *Não, o que eu lembro, assim, só escrevi a dissertação, os artigos, em portunhol*
((risadas))
- 9 P.: *E com o tempo você chegou a melhorar?*
- 10 C3: *Eu acho que com o curso, eu melhorei muito. Fiquei sabendo de muitas coisas que tinha dúvidas na gramática.*
- 11 P.: *Para textos de nível acadêmico, você diz?*
- 12 C3: *Isso.*
- 13 P.: *Você chegou a ler o Manual do Candidato?*
- 14 C3: *Cheguei a ler, sim. Pela Internet.*
- 15 P.: *Você seguiu as instruções para se preparar para o exame, as instruções que estavam no Manual?*
- 16 C3: *Eu tive uma idéia de como o exame era diferente dos outros.*
- 17 P.: *Como você entendeu a maneira como ele estava estruturado, dividido?*
- 18 C3: *Eu achava que ele estava todo junto, tudo integrado.*
- 19 P.: *Quando você percebeu que o exame era diferente daquilo que você pensava antes, como você começou a se preparar para ele?*
- 20 C3: *Olha, o que eu lembro, a única coisa diferente que eu fiz, foi tentar escrever uma carta formal para o meu orientador relacionada ao meu projeto de pesquisa. Depois, eu dei para uma amiga fazer as correções.*
- 21 P.: *Só isso?*
- 22 C3: *Só isso ((risadas))*

Antes de mais nada, gostaríamos de deixar claro que o conceito de “boa preparação” não está em julgamento neste trabalho, mesmo porque no próprio manual do candidato está explícito que *não há uma maneira única ou melhor de se preparar para o exame* (p. 8). Por isso, consideramos que esse juízo de valor seja relativo, dependendo da necessidade de cada candidato. O que pretendemos discutir, tomando por base o extrato apresentado, é o equívoco por parte da candidata em relação à natureza do exame, o qual, conseqüentemente, influenciou em sua preparação. Apesar de haver percebido que o exame era integrado, conforme menciona no turno 18, a candidata não se deu conta de que, no teste, vários gêneros discursivos seriam levados em conta, e, portanto, distintos registros de linguagem e não apenas a norma culta. Por isso, C3 voltou sua preparação toda para o gênero formal, não se preocupando em buscar outras formas de uso da língua-alvo, ou ainda pior, preocupando-se apenas com itens isolados de gramática e fazendo uso deles apenas quando fosse produzir um texto para um fim específico, o acadêmico. Isso, sem dúvida, limitou seu processo de aquisição da língua-alvo, priorizando apenas uma forma de comunicação. Conforme consta no manual do candidato (p.8): *uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas lingüísticas, cuja meta mais importante seja a superação de problemas de interferência lingüística, não será o suficiente.*

É possível verificar, também, que o exame não exerceu, na candidata, o efeito de mudar sua concepção de aprender língua estrangeira, no segundo momento. Isso confirma a hipótese de que bons testes não necessariamente exercerão efeitos positivos em todos os candidatos. Outros fatores podem exercer influência mais forte, como a crença de que aprender uma língua é, necessariamente, estudar somente sua norma culta.

No próximo extrato, retirado da terceira entrevista, podemos perceber mais uma vez a crença da candidata em insistir que o estudo da gramática é o fator mais importante na aquisição de uma língua estrangeira.

[16]

5 P.: *Você acha que a forma como você se preparou para o exame interferiu no seu resultado?*

6 C3: *Eu acho, acho que as aulas que eu tomei no curso de português me ajudaram muito. As dicas de como escrever bem, prestando a atenção na ortografia das palavras do espanhol e do português para não se equivocar, foi muito bom.*

7 P.: *Você trabalhou apenas com textos acadêmicos em sua preparação. Você sentiu falta de alguma preparação no sentido de ter que escrever algum texto mais informal, ou uma propaganda ou um texto jornalístico, etc?*

8 C3: *Eu acho que não, isso são coisas que eu vejo no dia-a-dia. Talvez não no nível de um jornalista, de um profissional que trabalhe com essas coisas, mas acho que não teria problemas para escrever. Você sabendo a base da gramática, você consegue.*

A candidata, conforme explicitado anteriormente, submeteu-se ao exame aplicado em outubro de 2005 e durante a entrevista, mencionou a tarefa “Medo de Avião” que apresentamos como exemplo na seção 2.3 desta dissertação. Quando indagada sobre a dificuldade de realizar essa tarefa, C3 disse que, embora não esperasse que tivesse de produzir um texto desse gênero, não teve grandes problemas em fazê-lo. Com base nessa declaração e no que foi mencionado no turno 8, podemos observar que, apesar de a candidata ter voltado sua

preparação para itens gramaticais, ela estava em contato com a língua em seu dia-a-dia. Além disso, procurou ler jornais, comunicar-se com as pessoas em português, etc. C3, talvez, tenha sido favorecida, por esse fato, em razão da necessidade do uso da língua-alvo em situações do cotidiano. Por isso, podemos afirmar que a candidata não teve uma preparação totalmente equivocada, voltada apenas para itens isolados de gramática, pois, de maneira implícita, provavelmente adquiriu algumas funções comunicativas importantes para interagir em diversas situações de uso do português durante sua permanência no Brasil, como: pedir informações, escrever emails, falar ao telefone, enfim, diversas formas de se comunicar no dia-a-dia, que fizeram com que a candidata não centralizasse sua preparação somente na aprendizagem formal da língua.

Ainda em relação ao extrato apresentado, é possível observar que, mesmo após a realização do exame, não foi observado qualquer efeito positivo do Celpe-Bras em C3, pois a mesma não compreendeu a proposta do exame ao ponto de mudar sua concepção de aprender uma língua estrangeira, muito menos ao de desmistificar algumas crenças presentes em sua cultura de aprender. Neste caso, verificamos que não houve efeito exercido pelo exame na cultura de aprender de C3, pois o que se espera de um candidato que se submete a esse exame é uma preparação voltada à proposta do mesmo, que tem por base uma visão de linguagem como *ação conjunta de participantes com um propósito social* e um conceito de proficiência referido como o *uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo* (Manual do Candidato). Entretanto, o que se percebeu por meio das respostas da candidata, nas entrevistas, foi um fortalecimento da crença, apresentada desde o início de sua preparação, de que aprender uma língua é, única e necessariamente, aprender regras gramaticais.

Portanto, não podemos afirmar que houve efeito retroativo exercido pelo exame neste caso. No entanto, é importante mencionar uma possível hipótese para explicar a razão de C3 não ter se preparado de maneira diferente para o Celpe-Bras. Como a candidata, provavelmente, já possuía um bom nível de letramento em sua língua materna (espanhol), é possível que sua preparação para o exame se restringisse à necessidade de obtenção de informações de natureza sistêmica para redação em português (ortografia, vocabulário e adequação sintática). Isso pode ter levado a candidata a simplesmente estudar mais português do que geralmente estudava, mas não necessariamente para o exame. Por essa razão, há a possibilidade de ter recebido um efeito retroativo *geral*.

Procuramos apresentar, nesta seção, algumas considerações referentes às três entrevistas realizadas com C3. Verificamos que a candidata não mudou suas concepções a respeito do aprendizado de uma língua estrangeira, mas que, mesmo assim, obteve o nível Intermediário-Superior no exame Celpe-Bras, muito provavelmente não apenas em razão de sua preparação voltada a questões mais estruturais da língua, mas também em razão do conhecimento implícito da língua-alvo, adquirido durante sua permanência no Brasil, por meio de contato com falantes nativos de Português.

3.4 – Candidato 4

A quarta candidata é peruana, mora no Brasil há um ano, cursou Física em uma universidade Peruana e atualmente está matriculada como aluna regular no curso de Pós-Graduação em Física Quântica em uma universidade do estado de São Paulo. C4 submeteu-se ao exame Celpe-Bras duas vezes. Na primeira tentativa, não obteve certificação. Porém, na

segunda, conseguiu o nível intermediário-superior de proficiência. A razão de submeter-se ao teste, segundo a candidata, foi a necessidade de obtenção do certificado de nível avançado de proficiência, para validar seu diploma de bacharelado no Brasil, e/ou do nível intermediário-superior para possibilitar sua qualificação no Programa de Pós-Graduação da universidade em que está matriculada (o mesmo caso de C3). Pelo fato de, na primeira tentativa, seu desempenho não ter sido satisfatório, a candidata resolveu submeter-se ao exame pela segunda vez. Nessa oportunidade, C4 não conseguiu atingir seu objetivo, o de validar seu diploma no país. Por isso, conforme afirma a mesma, em uma das entrevistas, provavelmente se submeterá ao exame pela terceira vez.

Como não pudemos acompanhar sua preparação na primeira vez em que se submeteu ao exame, pois o mesmo foi realizado pela candidata quando ainda estava no Peru, a entrevistamos duas vezes, subdividindo essas entrevistas em quatro momentos³⁴: o primeiro apenas com perguntas sobre a fase anterior à sua preparação, o segundo com questões sobre os primeiros contatos com o exame (fase preparatória), o terceiro com questões relacionadas às suas impressões após ter recebido o resultado e, finalmente, no quarto momento, em uma entrevista especialmente elaborada para a candidata, com perguntas sobre as possíveis mudanças que ocorreram depois de sua primeira experiência com o exame (fase em que a candidata já tinha conhecimento do resultado de seu segundo exame).

Em nossa primeira entrevista, a candidata explicou que nunca tinha freqüentado um curso de português e que começou a estudar a língua por meio de materiais didáticos produzidos no Brasil para falantes do nível básico quando ainda morava no Peru. A seguir,

³⁴ Os primeiros três momentos são relacionados à primeira tentativa da candidata, quando se submeteu ao exame pela primeira vez em seu país de origem (em abril de 2004). No quarto momento, foi elaborada uma outra entrevista aplicada na fase posterior à realização da segunda tentativa por parte da candidata, quando se submeteu ao exame pela segunda vez, no Brasil (em outubro de 2005).

apresentaremos o primeiro extrato retirado dessa mesma entrevista, em que a candidata explica suas idéias sobre o Celpe-Bras antes do primeiro contato com o exame.

[17]

15 P: *Então qual era sua idéia sobre o exame?*

16 C4: *É:: compreensão de escuta, marcar*

17 P: *Separado?*

18 C4: *Separado, tudo separado por partes (.) três partes (.) escuta, escrita e:: análise de textos (.) assim para marcar ((referindo-se à testes de múltipla escolha))*

19 P: *Certo, entendi agora. E como você achava que você devia se preparar para um exame desse tipo?*

20 C4: *Acho que praticar mais a minha fala ,a pronúncia de cada consoante (.) de cada palavra e ler bastante para entender bem a gramática para redigir bem os textos*

21 P: *Mas você disse que achava que ia ser separado, né? Então você ia estudar gramática?*

22 C4: *Gramática*

23 P: *Que mais? Exercícios de escuta também? E:: depois você chegou a usar algum material que te ajudasse nisso? Ou depois logo você viu que não era assim?*

24 C4: *Então(..) antes da primeira prova eu peguei um livro de português básico*

25 P: *Qual era o nome do livro?*

26 C4: *Bem vindo*

27 P: *Bem vindo . sim da editora SBS*

28 C4: *Isso(.) porque eu tinha uma amiga que tinha e ela me emprestou . eu dei uma lida assim bem no geral dois dias antes*

Percebemos, mediante o extrato apresentado, que C4 carregava, em sua cultura de aprender, uma forte idéia de que exames de proficiência são testes de múltipla escolha e que apresentam uma abordagem tradicional de avaliação, aferindo a língua por meio de itens isolados de gramática. Isso talvez seja explicado pelo fato de C4 ter freqüentado curso de língua inglesa em que era utilizada uma metodologia estrutural de ensino, preparando os alunos para exames de proficiência mais tradicionais, conforme a candidata menciona no próximo trecho também retirado da primeira entrevista.

[18]

31 P: *Ta ((risadas)), então você(.) continue falando do livro (.) então você estudou por meio do livro*

32 C4: *Isso (..) aí eu estudava e tirava dúvidas com meus colegas nativos*

33 P: *Você nunca fez cursos de português?*

34 C4: *Nada (.) nunca fiz curso assim*

35 P: *Você estudava pelo livro*

36 C4: *Pelo livro*

37 P: *E você conseguiu aprender muita coisa(.) você acha que foi válido?*

38 C4: *Eu aprendi algumas coisinhas como que eu falava errado e escrevia errado também ((risadas)) . mas assim os acentos agudos os outros acentos*

39 P: *Certo*

40 C4: *Como “ eu vou trabalhar” e não “eu vou a trabalhar”*

41 P: *Entendi(.) agora fale um pouco assim sobre seu aprendizado de língua estrangeira no geral . você já estudou alguma outra Língua Estrangeira além do português?*

42 C4: *O Inglês*

43 P: *E como era(.) você lembra? Os materiais do curso de inglês que você fazia?*

- 44 C4: *Era tudo em cima do livro no caso do inglês era o Interchange*
- 45 P: *Ah . o Interchange você já trabalhou com o Interchange e também com algum outro?*
- 46 C4: *Outro que era uma apostila do próprio curso*
- 47 P: *E como era essa apostila (.) você lembra?*
- 48 C4: *Era mais gramática que (..) qualquer outra coisa*
- 49 P: *E eram habilidades separadas (.) gramática e alguma outra coisa?*
- 50 C4: *Era gramática . é:: listening e às vezes, conversa*

Conforme já mencionado, C4 ainda não tinha idéia sobre o exame ao qual se submeteria. Ao consultar o modelo de exames anteriores presentes no Manual do Candidato, “levou um susto”, conforme ela mesma afirma, e percebeu que a forma como o Celpe-Bras estava estruturado era completamente diferente daquilo que esperava. Porém, como poderemos observar no próximo trecho, retirado da segunda entrevista, C4 não mudou sua forma de se preparar.

[19]

- 1 P: *Depois que você descobriu como era o exame Celpe-Bras (..) como você ficou?*
- 2 C4: *Ah eu fiquei muito revoltada ((risadas))*
- 3 P: *Assim . é:: antes você se preparou com esse livro Bem Vindo*
- 4 C4: *Isso*
- 5 P: *Aí depois que você viu que o Celpe-Bras era estruturado de uma outra forma foi quando assim? Antes da prova ou depois?*
- 6 C4: *Não . antes da prova . mas não dava mais tempo para estudar do jeito em que estava explicando no manual . mas quando eu olhei eu falei ah esse é fácil esse aqui eu vou entender*

eu vou me dar bem ((risadas)) porque eu entendia tudo que tava no modelo (.) eu entendia tudo (.) o meu problema eu achava que ia ser na forma de como redigir porque eu estava assistindo um vídeo que eles passaram que tinha cerca de 15 minutos eu acho

7 P: Você achou que o manual que você leu pela internet ficou claro?

8 C4: Não, não ficou

9 P: Por quê?

10 C4: Não ficou claro porque ele não:: colocaram a parte do (...) a parte como nós íamos interpretar a parte que eles estava pedindo para interpretar dos textos escritos (...) dos textos.

11 P: Tá (.) acho que vai ficar mais fácil porque eu estou com ele aqui acho que era o mesmo da época ((enquanto isso, o pesquisador pega o manual do exame e pede para a candidata mostrar onde estava o ponto que não estava claro para ela)) (.) me diga o que você achou difícil de entender

12 C4: O que eu achei difícil foram os (...) eram três temas diferentes (.) coisas assim que não tinham concordância

13 P: Não tinha nexos entre uma coisa e outra?

14 C4: Isso . e (...) e agora?

15 P: Não era esse daí que você viu, né ((referindo-se à tarefa exemplificada no Manual do Candidato))?

16 C4: Não (.) era sobre (.) eu não me lembro bem

17 P: Tá (.) mas era como se fosse assim para você escrever ((o pesquisador mostra um exemplo da parte coletiva para a candidata))

18 C4: Isso (.) eram três temas eu acho

19 P: Tá (.) certo

20 C4: Eu acho que eu tava entendendo do assunto.

- 21 P: E o que você entendeu ali na hora o que era para fazer?
- 22 C4: Então era (.) era (.) responder (.) mas eu achei que era muito assim básica e outros temas era mais ah (...) ah eu acho até difícil de responder (.) porque era da parte de psicologia eu acho
- 23 P: Ta (.) mas você achou que o manual forneceu subsídios para você fazer a prova ou você acha que ficou devendo alguma coisa?
- 24 C4: Acho que ficou devendo
- 25 P: Como você acharia que ele poderia melhorar (.) você pode dar alguma opinião como ele poderia melhorar (.) você leu esse daqui já ((o pesquisador aponta para o manual que está em sua mão))?
- 26 C4: Já
- 27 P: Você achou que ficou claro?
- 28 C4: Eu acho que eles deveriam colocar mais informações sobre como responder (.) mostrando exemplos no modelo
- 29 P: Certo (.) então você acha que eles deveriam explicar (.) qual dos itens do manual você acha que deveria ter uma explicação melhor?
- 30 C4: Acho aqui na parte do como se preparar porque eu acho que não é só gramática
- 31 P: Ah . ta
- 32 C4: É:: análise de textos (.) acho que essa parte ficou devendo
- 33 P: ((o pesquisador começa ler em voz alta as explicações sobre o exame contidas no manual))
- 34 C4: O que eu acho que seria cobrado na prova seria uma oração, um texto de pequeno parágrafo e perguntas como o texto aqui:: essa palavra leva acento?
- 35 P: Ah você achou que eles iam fazer isso

36 C4: Isso (.) eu achei que eles só iam cobrar parte de gramática ((a candidata mostra ao pesquisador de onde tirou essa idéia baseando-se em um trecho contido no manual)) porque quando eu vi o exemplo do TOEFL era assim que era cobrado com alternativas

37 P: ((o pesquisador lê em voz alta um outro trecho do manual que explica que uma preparação voltada somente para aspectos lingüísticos não será suficiente)) (.) então mesmo com essas informações você achou que seria cobrado aspectos inerentes a gramática?

38 C4: Sim (.) inclusive na parte oral eu achei que seria cobrado assim pegue esse texto e leia para eles avaliarem as pronúncias

39 P: Ah tá (.) você achou que a pronúncia ia ser avaliada através de leitura de textos?

40 C4: Isso (.) isso mesmo (.) eu acho inclusive que eles poderiam realmente colocarem essa parte de leitura para avaliar a pronúncia além da entrevista

41 P: Por quê?

42 C4: Porque eu acho que o aluno poderia ficar assim menos tenso em vez de ficar perguntando, perguntando porque não é um tema só vai variando e às vezes você não conhece o que está sendo perguntado (.) por exemplo a ((fala o nome de uma outra candidata que prestou o Celpe-Bras)) me falou que perguntaram a ela quanto que ganha um bombeiro acho que era? Qual era o salário de um não sei o que? Eram coisas meio assim que é:: se a pessoa está nervosa se coíbe às vezes para falar

No extrato acima, observamos que C4 não compreendeu as informações contidas no Manual, conforme podemos observar nos turnos 34, 36 e 38, por exemplo. Talvez, em razão disso, não tenha obtido um bom resultado em sua primeira tentativa. Verificamos, também, que há a possibilidade de que seu nível de compreensão em língua portuguesa, na época em que se submeteu ao exame pela primeira vez, não estivesse de acordo com o mínimo necessário para se

interpretar um texto escrito na língua-alvo, uma vez que a candidata afirma ter lido o Manual e, mesmo assim, o interpretou de maneira completamente equivocada, conforme podemos observar por meio das declarações da candidata nos turnos 30 e 32, por exemplo, nos quais C4 menciona que seria necessário explicitar que somente a gramática não seria suficiente para uma boa preparação.

Tomando-se por base a passagem do Manual que já expusemos na seção 3.3 deste trabalho, em que fica clara a posição dos elaboradores do exame em relação a uma preparação única e exclusivamente voltada a itens gramaticais isolados, é possível verificarmos desatenção ou incompreensão de C4 ao afirmar o que foi exposto nos turnos anteriormente mencionados (30 e 32).

Após saber o resultado de sua primeira tentativa, C4 resolveu submeter-se ao exame pela segunda vez, pois necessitava do certificado de nível intermediário superior ou avançado para atingir seus objetivos explicitados no início desta seção. O trecho, a seguir, foi retirado da terceira entrevista, em que a candidata, sabendo do resultado de sua primeira tentativa, decidiu mudar sua forma de se preparar.

[20]

7 P: Certo . você não conseguiu da primeira vez certificado (.) entendi(.) e você acha que a forma que você se preparou para o exame deu algum resultado?

8 C4: Eu acho que não (.) não sei o que aconteceu porque quando eu voltei para casa eu achei que estava errado o que tinha escrito

9 P: E quando você recebeu o resultado?

10 C4: Ah. foi uma decepção

11 P: E você acha que agora para o Celpe-Bras você vai se preparar de outra forma ou você vai continuar se preparando do mesmo jeito?

12 C4: Não (.) agora com o curso que estou fazendo . né? as informações sobre o Celpe-Bras que estou tendo.

13 P: As aulas que você diz são essas que você está fazendo de produção de textos acadêmicos?

14 C4: Sim . essas! Coesão de texto (.) eu acho que essa parte é a que faltava mais porque eu acho que isso vai ser cobrado de novo na prova

15 P: Ta (.) e produção de texto como você está se preparando?

16 C4: Estou (.) estou lendo . estou escrevendo (.) por exemplo ontem eu fiz um relatório relâmpago que fui até meia noite eu acho ((risadas)) porque quando estou sob pressão (.) aí escrevo mais ((risadas)) mas eu deixei para um colega meu revisar(.) mas não tem muito erro ta tudo certinho

17 P: E para as questões mais específicas ao Celpe-Bras (.) porque você produz muito texto acadêmico e no Celpe-Bras eles não cobram necessariamente textos acadêmicos, né? Eles também cobram textos mais informais, jornalísticos (.) enfim, como você está se preparando para produzir um texto como esse para o Celpe-Bras?

18 C4: Agora (.) só as partes das aulas que eu estou fazendo dentro do curso de interpretação e produção de textos acadêmicos.

Com base no extrato acima, verificamos que C4 realmente percebeu sua falha no primeiro momento e tentou corrigir, preparando-se de maneira mais adequada para o exame. Depois de submeter-se ao exame no Peru, a candidata veio para o Brasil e ingressou no programa de pós-graduação em Física Quântica em uma universidade no interior do estado de

São Paulo. Além disso, passou a freqüentar um curso de compreensão e produção de textos acadêmicos em português, especialmente voltado para o público estrangeiro em razão de sua necessidade de elaborar textos acadêmicos no Doutorado. Esses fatos talvez tenham ajudado a candidata a ter um contato maior com a língua portuguesa durante seu período de preparação para o exame, ao qual se submeteria pela segunda vez. Porém, ainda permaneceu a falta de preparação em outros contextos de uso da língua: situações do dia-a-dia, como escrever uma carta, um email a um colega, procurar saber mais sobre cultura brasileira, uma vez que língua e cultura são indissociáveis, etc. Ainda que, em seu convívio diário com falantes nativos, C4 tivesse acesso a essas informações, não podemos afirmar que sua preparação tenha sido totalmente adequada à abordagem de avaliar do exame Celpe-Bras, muito menos se algumas crenças presentes em sua cultura de aprender línguas não fossem desmistificadas. No próximo excerto, retirado também da terceira entrevista, podemos observar algumas crenças que permaneceram com C4 durante sua preparação.

[21]

33 P: *E agora que você está tomando aulas de inglês aqui em [cidade em que C4 estuda] , você conhece o material que está sendo usado?*

34 C4: *Estamos usando aquela gramática do Murphy.*

35 P: *Se você estivesse se preparando para o Celpe-Bras por meio de material parecido com o Murphy em português (.) você acha que você teria bons resultados na prova?*

36 C4: *Poderia ser(.) sim (.) sim.*

Por desejarmos obter uma maior compreensão sobre sua cultura de aprender línguas, perguntamos a C4 sobre seu aprendizado de outras línguas estrangeiras. Ao afirmar que teria bons resultados no exame, preparando-se por meio de um material didático estrutural, que prioriza itens gramaticais isolados, como a gramática didática *Murphy* de língua inglesa, concluímos que a crença, de que para aprender uma língua é necessário estudar somente gramática, ainda persiste na cultura de aprender de C4. Além disso, podemos verificar que o efeito retroativo do exame foi *fraco* até aquele momento, pois a candidata embora tivesse lido o Manual e obtido informações acerca do exame por meio de colegas e de professores de PLE, elas não foram suficientes para modificar as crenças que C4 apresentava antes do primeiro contato com o Celpe-Bras, e nem mesmo para alterar seu modo de se preparar.

No próximo extrato, retirado da quarta e última entrevista com a candidata, é possível observar alguns impactos positivos que o exame exerceu nela.

[22]

23 P.: *Quando você fez essa segunda prova, você se preparou de alguma maneira diferente, da maneira que você se preparou da primeira vez?*

24 C4: *Eu dei mais importância sobre como preparar textos (..) porque na primeira parte e na segunda, você tem que saber como se apresentar, como fazer uns textos, em termos mais formais (..) e a cara (...) do texto, fazer aquilo que eles estão pedindo, a estrutura (...) do texto*

25 P.: *Certo, primeiro você se preocupou com a contextualização, para fazer aquilo que era pedido, isso foi a primeira coisa?*

26 C4: *É, a primeira coisa. Organizar as idéias e escrever de forma bem concisa.*

27 P.: *E você usou um material específico para fazer esse tipo de preparação ou foi apenas com o curso que você fez ou:: por outro meio?*

28 C4: *Foi com o curso e fui também lendo revistas (.) não da minha área científica, jornalística em geral, e eu dei uma lida geral (...) no Manual. E lá eu obtive algumas informações sobre as perguntas, os textos, etc.*

A candidata, após a terceira entrevista, parece ter se preparado de maneira um pouco mais adequada ao exame, preocupando-se mais com a produção de textos, ou seja, com o uso da língua em situações mais autênticas. Esse fator talvez tenha sido decisivo em seu desempenho, pois mostra que C4 compreendeu o exame e não se contentou apenas com as informações obtidas no curso que frequentava.

Comparando os dois últimos momentos, verifica-se que C4 apresenta mudança em relação à crença de que a gramática seria o único e mais importante aspecto de uma língua estrangeira. A candidata passou a preocupar-se com itens relacionados à coesão e coerência de textos escritos, com expressões típicas da língua, etc. Nesse caso, observamos um efeito positivo exercido pelo exame, que fez com que a candidata modificasse algumas idéias apresentadas antes do primeiro contato com a prova, pois verifica-se que ela passa a considerar a importância do uso da língua-alvo no convívio com os falantes nativos.

Apresentamos, nesta seção, os resultados obtidos por meio das quatro entrevistas realizadas com C4. Observamos que na primeira tentativa, a candidata não compreendeu a proposta do teste, preparando-se de maneira limitada, priorizando apenas o aprendizado via gramática. Em sua segunda tentativa, observamos uma mudança que consideramos ser um impacto positivo em sua cultura de aprender, uma vez que C4 modificou sua concepção sobre o

que é aprender uma língua estrangeira, dando mais importância a habilidades e características da língua, como produção de textos, aspectos presentes na fala, diferença entre linguagem padrão e coloquial, etc.

Em seguida, retomaremos as questões de pesquisa propostas na seção 1.1.2, procurando respondê-las com base nos resultados apresentados neste capítulo. Pretendemos, também, comparar nossos resultados com os de outros trabalhos, nos quais o conceito de efeito retroativo foi estudado, bem como apresentar, ao final, algumas lacunas que poderão ser preenchidas por pesquisas posteriores na área de avaliação em PLE.

3.5 – Considerações Finais

O objetivo deste trabalho é o de categorizar o impacto do Celpe-Bras na cultura de aprender línguas de quatro candidatos ao exame, em três diferentes momentos, conforme o que foi exposto na seção 1.1 desta dissertação. Após uma pequena introdução sobre testes de desempenho, apresentamos o exame Celpe-Bras e a concepção sobre proficiência em língua estrangeira, a ele subjacente. Em seguida, explicamos a metodologia utilizada neste trabalho, apresentando os instrumentos utilizados para a análise de dados e a caracterização dos participantes da pesquisa, bem como um breve histórico sobre os conceitos com os quais trabalhamos: efeito retroativo e cultura de aprender. Tomando por base esses conceitos, retomaremos alguns dados coletados nas entrevistas e discutidos nas quatro últimas seções, buscando obter uma melhor compreensão sobre as questões de pesquisa, que expusemos na seção 1.5 deste trabalho, às quais retornamos, a seguir.

- **Como os candidatos preparam-se para o exame?**

Dos quatro candidatos que entrevistamos, apenas C1 não frequentou curso de PLE e não usou nenhuma espécie de material didático específico de português para estrangeiros. Sua preparação foi realizada por meio do convívio com as pessoas com quem conversava no dia-a-dia, mediante o contato com a língua em seu trabalho e em suas atividades diárias, como ler jornais e revistas, assistir a programas televisivos, filmes, etc. O candidato mencionou nas entrevistas que, algumas vezes, buscou informações sobre ortografia, vocabulário e estrutura sintática da língua em alguns livros de gramática. Porém, esse não foi seu único meio de preparação.

As demais candidatas, C2, C3 e C4 frequentaram cursos de PLE oferecido por um programa de extensão em LA em uma universidade Federal do estado de São Paulo. C2 frequentou três cursos: *Básico para falantes de Espanhol e Intermediário* (antes de submeter-se ao exame), e ainda *Compreensão e Produção de Textos em Língua Portuguesa para Estrangeiros* (durante sua fase de preparação). Observou-se que a candidata não se contentou apenas com as informações obtidas no curso e buscou outras formas de se preparar, pesquisando sobre cultura brasileira, procurando realizar atividades de uso da língua no cotidiano: falar com as pessoas, escrever mensagens, ler livros, revistas, etc. As candidatas 3 e 4, frequentaram apenas o curso de *Compreensão e Produção de Textos*. C3 parece ter sido um pouco passiva em sua preparação, dependendo apenas das informações obtidas no curso que frequentava, não buscando conhecer mais o exame e acreditando que a gramática seria o ponto mais importante em sua preparação. C4, em sua primeira tentativa, não se preparou de maneira satisfatória, tendo priorizado itens gramaticais isolados e não buscando informações sobre o teste. Porém, em sua

segunda tentativa, quando frequentou o curso acima mencionado, parece ter compreendido a proposta do exame, preparando-se de maneira mais adequada, mas não totalmente satisfatória, uma vez que passou a maior parte do tempo de sua preparação dependendo apenas das informações obtidas em um curso em que a linguagem acadêmica era o principal gênero textual abordado.

Segundo todos os candidatos, com exceção de C4 em sua primeira tentativa, as informações contidas no Manual estão claras e, de maneira geral, parecem interferir no modo de preparação dos candidatos. C1, por exemplo, passou a produzir mais textos escritos durante sua fase de preparação, pois, conforme afirmou, sua habilidade escrita não tinha sido muito bem desenvolvida durante sua permanência no Brasil. C4 modificou completamente sua preparação, comparando os dois momentos em que se submeteu ao exame. Da primeira vez, C4 parece ou não ter lido ou não ter compreendido as informações explicitadas no Manual. Por isso, realizou uma preparação voltada apenas a questões de gramática, o que, provavelmente, culminou em seu mau desempenho no exame. Porém, em sua segunda tentativa, a candidata declarou ter se preparado de maneira diferente, buscando seguir as informações contidas no Manual. Esse fato, provavelmente, está relacionado ao melhor desempenho da candidata em sua segunda tentativa.

Os resultados obtidos levam-nos a crer que documentos relativos ao exame são de extrema importância e podem influenciar, na maior parte das vezes, o próprio desempenho dos candidatos em exames de proficiência. O Manual do Candidato, escrito de maneira clara e concisa, pode fazer com que haja um efeito retroativo *intencional* nos candidatos, ou seja, que os levem a realizar o que deles se espera durante a fase de preparação para o teste. Porém, é necessário mencionar que isso depende de outros fatores importantes, como o nível de

compreensão do candidato ao ler o manual, o interesse do mesmo em buscar as informações explicitadas no documento, etc.

Na próxima questão, trataremos da diferença entre os impactos observados nos três diferentes momentos em que foram realizadas as entrevistas, observando quais fatores exerceram influência nos candidatos além do efeito retroativo do exame.

- **Como se caracteriza a cultura de aprender línguas (português) de candidatos ao Celpe-Bras em três diferentes momentos: antes do primeiro contato com o exame, depois da preparação e após a realização do mesmo? Foi observado efeito retroativo nestes três diferentes momentos? Quais as dimensões dos mesmos?**

No momento inicial, ou seja, antes do primeiro contato com o exame, percebemos que C1 e C2, embora apresentassem aspectos tradicionais relacionados ao ensino/aprendizagem de línguas estrangeiras, consideravam a possibilidade de um aprendizado via interação com falantes nativos da língua-alvo, buscando meios mais dinâmicos para o aprendizado da gramática. C3 e C4, por sua vez, apresentavam uma forte crença de que uma língua estrangeira poderia ser adquirida apenas por meio do aprendizado estrutural.

Durante sua fase de preparação (segundo momento), C1 e C2 receberam impactos benéficos do exame, deixando de lado a possibilidade de uma preparação voltada apenas para conteúdos gramaticais, embora ainda apresentassem algumas crenças relacionadas ao ensino estrutural, advindas da fase anterior de seus aprendizados de línguas estrangeiras. Porém, C3 e C4 parecem não ter recebido impacto benéfico do exame, pelo menos não

manifestado em suas ações e maneiras de prepararem-se para o Celpe-Bras. As duas candidatas continuaram a apresentar uma forte crença no aprendizado estrutural, não buscando outro meio de preparação.

No terceiro momento, percebemos que os aspectos presentes na cultura de aprender de C1, C2, C3 e C4 pouco mudaram em relação aos observados até o segundo momento. A única mudança significativa foi que C4, no quarto momento, ou seja, depois da realização de sua segunda tentativa, parece ter considerado a possibilidade de outros meios e formas de preparação, não priorizando apenas o conteúdo gramatical da língua.

O exame exerceu efeito retroativo tanto na cultura de aprender dos candidatos quanto na forma de se prepararem para o teste. Quanto às dimensões desse efeito, realizaremos, a seguir, uma retomada do que apresentamos no capítulo anterior desta dissertação, relacionando os impactos exercidos pelo exame em cada candidato.

C1 recebeu efeito retroativo *positivo* do exame em sua preparação, pois passou a considerar a importância da língua escrita para a realização do teste. Porém, esse efeito não foi *longo*, uma vez que não permaneceu em sua cultura de aprender após a realização do Celpe-Bras.

O exame parece ter exercido efeito retroativo *positivo* em C2, pois fez com que a candidata se preparasse por meio de contextos reais de uso da língua. Além disso, o efeito foi *forte* pois, conforme a própria candidata menciona nas entrevistas, a preparação para o Celpe-Bras *não apenas a ajudou na aquisição da língua portuguesa, mas foi também uma boa alternativa para o seu aprendizado de línguas em geral*. C2 considerou a possibilidade de continuar utilizando o mesmo método que seguiu em sua preparação para o exame, no aprendizado de outras línguas estrangeiras. Neste caso, consideramos que o efeito possa ser

longo. Porém necessitaríamos de dados empíricos para tal afirmação. Tais dados não foram possíveis de serem obtidos em razão do não-acompanhamento das ações da candidata após a terceira e última entrevista.

O mesmo efeito *positivo* observado em C1 e C2 não pôde ser observado em C3, pois a candidata parece não ter compreendido a proposta do exame e, por isso, considerou apenas a gramática como o aspecto mais importante em sua preparação. Não houve efeito, portanto, exercido pelo exame neste caso. Esse fato nos leva a considerar a hipótese formulada por Alderson & Wall (1993) de que o efeito retroativo de um teste não é determinista, ou seja, o valor do efeito não depende da qualidade do teste. Bons testes não necessariamente exercerão efeito positivo, como foi o caso com C3.

C4, que se submeteu ao exame duas vezes, apresentou duas formas de preparação para cada tentativa. Na primeira, o exame parece não ter influenciado muito em sua preparação, e as informações, mal compreendidas pela candidata, acarretaram um fortalecimento de uma crença da mesma ordem que apresentava C3. Por isso, o exame parece não haver exercido efeito no primeiro momento. Em sua segunda tentativa, a candidata modificou seu modo de preparação, considerando a possibilidade de aprendizado da língua por meio de situações reais de uso do idioma. Portanto, nesse caso, o efeito foi *positivo*.

Os dados deste estudo e a análise dos mesmos nos levam a verificar que os resultados no contexto do exame Celpe-Bras estão de acordo com outros estudos sobre efeito retroativo em candidatos a exames, os quais foram mencionados na seção 2.1 deste trabalho.

Procuramos, neste trabalho, atingir os objetivos propostos, fornecendo informações relevantes a respeito do exame Celpe-Bras e investigando seus impactos na cultura de aprender de candidatos que a ele se submeteram. Acreditamos que os resultados ainda não

foram suficientes para determinar a extensão dos efeitos. Por isso, defendemos a necessidade de outros estudos que venham contribuir para uma análise mais específica sobre esse tipo de efeito retroativo. Além disso, há uma lacuna a ser preenchida nessa área, relacionada à necessidade de se verificar o efeito do teste na elaboração de materiais didáticos de PLE. Por essa razão, pesquisas futuras que venham focalizar o impacto exercido pelo Celpe-Bras nessas condições são de extrema importância.

Como foi possível observar neste capítulo, os dois candidatos (C1 e C2), que obtiveram um desempenho melhor em relação aos demais no exame, obtendo nível de proficiência avançado e avançado-superior, respectivamente, receberam um efeito retroativo positivo. Isso possibilita a formulação da hipótese de que o resultado do exame esteja diretamente relacionado ao valor do efeito exercido pelo mesmo. Porém, o presente estudo não fornece dados suficientes para a sustentação de tal hipótese, pois utiliza um número pequeno de participantes. Por isso, seria importante realizar um estudo com um número maior de candidatos ao exame, que servisse para confirmá-la (ou, então, refutá-la).

Por ser ainda relativamente novo, o exame Celpe-Bras não foi estudado por muitos pesquisadores de LA. Estudos que abordam seus efeitos (Scaramucci, 2006) e os critérios de correção (Schoffen, 2003) bem como sua praticidade, confiabilidade e validade ainda são raros e, por isso, faz-se necessário que mais estudos venham colaborar para um melhor entendimento do teste e de suas possíveis consequências no ensino de PLE.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J. C., & WALL D. Does the washback exist? *Working Paper Series II* (1992). CRILE, Lancaster University Republicado em *Applied Linguistics* 14 (1993).

ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C. & WALL, D. An evaluation of the national second interim report. Lancaster University, 1990.

_____. Language Test Construction and Evaluation. Cambridge University Press, 1995.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

BACHMAN, L.F. Fundamental considerations in language testing. New York: Oxford University Press, 1990.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês), in: *APLIEMGE, ensino e pesquisa*, n.1, 1997.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) *Language and Communication*. Londres: Longman, 1983.

CHAPELLE, C. A. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics* (19), 1999.

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

CORREIA, R. M. D. O Efeito Retroativo da Prova de Inglês do vestibular da UNICAMP na Preparação de Alunos em um Curso Preparatório Comunitário. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2003.

HORWITZ, E. Surveying students' and teachers' beliefs about language learning. In: WENDEN, A. & RUBIN, J. (Eds) *Learner strategies in language learning*. Cambridge: Prentice Hall, 1987, p. 119-129.

HUGHES, A. *Testing for Language Teachers*. Cambridge University Press. (1989).

HYMES, D. H. *On Communicative Competence*. In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. (Org.) *Sociolinguistics*. Harmondsworth: Penguin, 1972.

LARSEN-FREEMAN, D. & LONG, M, H. Second language acquisition research methodology. *An introduction to Second Language Acquisition Research*. Longman, London and New York, 1991.

MANUAL DO CANDIDATO DO EXAME CELPE-BRAS. Brasília, 2003.

MESSICK . S. Validity and washback in language testing. *Language Testing* 13 (3), 1996.

SAKAMORI, L. A Atuação do Entrevistador na Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras. Dissertação de Mestrado. Campinas, UNICAMP, 2006.

SCARAMUCCI, M V. R. Vestibular e Ensino de Língua Estrangeira (Inglês) em uma Escola pública. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 34, Campinas, 1999.

_____. Propostas Curriculares e Exames Vestibulares: Potencializando o Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino de LE (Inglês). *Revistas Contexturas*, 5, APLIESP, 2000-2001.

_____. Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem de Línguas: O Estado da Arte. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 43(2), p.203 – 226, 2004a.

_____. Celpe-Bras Exam and Teacher's Perceptions of Impact on Teaching/Assessment of Portuguese as a FL/L2. Trabalho Apresentado no *Language Testing Research Colloquium*, Temecula, Califórnia, USA, 2004b.

_____. Efeito Retroativo da Avaliação no Ensino/Aprendizagem em Contextos Diversos de Língua Estrangeira/Segunda Língua: Percepções e ações de Professores e Alunos. Relatório de Pesquisa CNPq 03822/2002-3, 2004c.

SCHLATTER, M.; ALMEIDA, A.N.; FORTES, M.S.; SCHOFFEN, J.R. Avaliação de Desempenho e os Conceitos de Validade, Confiabilidade e Efeito Retroativo. *A Redação no Contexto do Vestibular 2005 – Avaliação em Perspectiva*. UFRGS Editora, 2005.

SCHOFFEN, J. R. Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira: Descrição dos Níveis de Candidatos Falantes de Espanhol no Exame Celpe-Bras. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2003.

SHOHAMY, E. Performance Assessment in Language Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, p. 188 – 211, 1995.

VIANA, N. Sotaque Cultural: Uma Proposta para Compreensão de Traços Culturais (Re)Velados na Interação em Língua Estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerias, 2003.

WENDEN, A. Helping language learners think about learning. *ELT Journal*, v. 40, n.1, p. 3-12, JAN. 1986.

BIBLIOGRAFIA

ALDERSON, J. C. & HAMP-LYONS, L. TOEFL Preparation Courses: A Study of Washback. *Language Testing*, 13, 1996.

ALDERSON, J.C., KRANKE, K., & STANFIELD, C.W. (Eds.). Reviews of English language proficiency tests. Washington, DC: TESOL, 1987.

_____. The Sri Lankan O-Level Evaluation Project: Second Interim Report. Lancaster University, 1990

_____. The Sri Lankan O-Level Evaluation Project: Third Interim Report. Lancaster University, 1991.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. Dimensões comunicativas no ensino de línguas. Campinas: Pontes, 1993.

_____. *Uma metodologia específica para o ensino de línguas próximas?* In: ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes de. *Português para estrangeiros interface com o espanhol*. Campinas: Pontes, 1995.

_____. *Linguística Aplicada, aplicação de lingüística e ensino de línguas. Anais do III Seminário Integrado de Línguas e Literatura*. PUC – RS & YÁZIGI, 1998, P. 18-31.

BACHMAN, L. F. & PALMER, A. S. *Language Testing in Practice*. Oxford, England: Oxford University Press, 1996.

BACHMAN, L. F. & COHEN, A. D. *Language testing – SLA interfaces: An update*. In: BACHMAN, Lyle F., and COHEN, Andrew D. *Interfaces Between Second Language Acquisition and Language Testing Research*. Cambridge: Cambridge University Press, 1998.

BARCELOS, A. M. F. A cultura de aprender línguas (inglês) de alunos no curso de letras. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.), *O Professor de Língua Estrangeira em Formação*. Campinas: Pontes, 1999.

BARTHOLOMEU, M. A. A. N. Prova de Língua Estrangeira (Inglês) dos Vestibulares e sua Influência nas Percepções, Atitudes e Motivações dos Alunos do 3º Ano do Ensino Médio. Dissertação de Mestrado, Unicamp, 2003.

BROWN, J.D. *Testing in language programs*. New York: Prentice Hall Regents, 1996.

BROWN, H.D. Principles of language learning and teaching (3rd ed.). Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall Regents, 1994.

BURROWS, C. Washback in classroom-based assessment: a study of the washback effect in the Australian adult migrant English program. *Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods*. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, 2004.

CARROLL, B. J. Testing communicative performance. Oxford: Pergamon Press. (1980)

CLARK, John. *Foreign Language Testing: theory and practice*. Philadelphia PA: Center for curriculum development, 1972.

COHEN, A.D. Assessing language ability in the classroom. Boston, MA: Heinle & Heinle, 1994.

CONSOLO, D. A. A construção de um instrumento de avaliação da proficiência oral do professor de língua estrangeira. *Trabalhos em Lingüística Aplicada* 43 (2), 2004.

DAMEN, L. Culture learning: The fifth dimension in the language classroom. Reading, MA. Addison Wesley Publishing Co., 1987.

DOUGLAS, D. (Ed.). English language testing in U.S. colleges and universities. Washington, DC: NAESA: Association of International Educators, 1990.

ERICKSON, F. What makes school ethnography “ethnographic”? *Anthropology and Education Quarterly*, v. 15, n.1, p. 51-66, Spring 1984.

_____. Transformation and school success: the politics and culture of educational achievement. *Anthropology and Education Quarterly*, v. 18, n. 4, p. 335-356, Dec. 1987.

_____. Conceptions of school culture: an overview. *Educational Administration Quarterly*, v. 23, n. 4, p. 11-24, Nov. 1987a.

GIMENEZ, T. Concepções de Linguagem e Ensino na Preparação de Alunos para o Vestibular. *Trabalhos em Lingüística Aplicada*, v. 34, 1999.

_____. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTRICK. M. C. (Ed). *Handbook of research on teaching*. New York: Macmillan 1986, p. 119-161.

HENNING, G. A guide to language testing. Boston, MA: Newbury House, 1987.

KUHN, T. The Structure of Scientific Revolutions. The University of Chicago Press, 1962.

KHANIYA, T. R. The washback effect of a textbook-based test. *Edinburgh Working Papers in Applied Linguistics*, 1990.

- KERN, R. G. Students' and teacher's beliefs about language learning. *Foreign Language Annals*. V 28, n.1, p. 71-92, 1995.
- LARSEN-FREEMAN, D. Techniques and principles in language teaching. New York: Oxford University Press, 1986.
- MESSICK, S. Validity. *Educational Measurement*, terceira edição, New York Mcmillan.(1989)
- MORROW, K. The evaluations of tests of communicative performance. Portal, M. (ed), Innovations in language testing. *Proceedings of the IUS/NFER conference*. London (1986).
- _____. Evaluating communicative tests. S. Anivan (ed), *Currents developments in language testing*. Singapore: Regional Language Centre (1991).
- PEACOCK. M. Beliefs about language learning and their relationship to proficiency. *International Journal of Applied Linguistics*, vol.9, n.2, 1999.
- PEARSON, I. Tests as Levers for Change, CHAMBERLAIN, D. & BAUMGARDNER, R. (eds) *ESP in the Classroom: Practice and Evaluation*, ELT Documents, 128, Modern English Publications, 1998.
- SCARAMUCCI, M.V.R. O Projeto Celpe-Bras no Âmbito do Mercosul: Contribuições para uma Definição de Proficiência Comunicativa. *Português para Estrangeiros: Interface com o Espanhol*. Campinas, Pontes, p. 77 – 90, 1995.
- _____. Entrance Examination and TEFL in Brazil: a Case Study. *Revista de Lingüística Aplicada*, v. 2, n. 1, Belo Horizonte, Faculdade de Letras da UFMG, 2002.
- _____. O Exame Celpe-Bras em Contexto Hispanofalante: percepções de professores e candidatos. (no prelo)
- SCHLATTER, Margarete. *Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico*. In: CUNHA, Maria Jandyra e SANTOS, Percília. ***Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros***. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- SHOHAMY, E. Performance Assessment in Language Testing. *Annual Review of Applied Linguistics*. Cambridge University Press, p. 188 – 211, 1995.
- VAN LIER, L. Reading, writing, drawing, stretching and fainting in coils: oral proficiency interviews as conversation. *TESOL Quartely* 23, 1989.
- WESDORP, H. Backwash effects of language testing in primary and secondary education. Stichting Centrum voor onderwijsonderzoek van de Universiteit van Amsterdam. (1982).

WESCHE, M. B. Communicative language testing in a second language. *Modern Language Journal* 67 (1), 1983.

WIDDOWSON, H. G. *O Ensino de Línguas para a Comunicação*. (Trad. José Carlos Paes de Almeida Filho), Campinas: Pontes, 1991.

Apêndice A

Entrevistas

A entrevista é de caráter semi-estruturado, visto que segue algumas perguntas orientadoras, podendo-se acrescentar outras dependendo da resposta do entrevistado.

Entrevista 1

1 – Por que você quer (ou precisa) prestar o exame Celpe-Bras?

2 -Qual a sua idéia sobre o exame? O que você espera que o exame avalie?

3 – Como você acha que o exame está estruturado?

4 - Como você acha que deve se preparar para essa avaliação?

5 – Fale um pouco sobre seu aprendizado de Línguas Estrangeiras. Você já estudou alguma outra LE além do Português? Como eram os materiais utilizados e a metodologia do professor?

6 – Você já se submeteu a algum outro exame de proficiência? Como ele era estruturado?

Entrevista 2

1 – Você está freqüentando algum curso de português para se preparar para o exame? Quais materiais estão sendo usados? Como é a metodologia? O curso é preparatório para o Celpe-Bras? Você utiliza algum material extra?

2 – No caso de não estar freqüentando nenhum curso, quais materiais você utiliza em sua preparação para o exame?

3 – O Manual do Candidato está claro para você? Você está seguindo suas instruções para se preparar para o exame?

Entrevista 3

1 – Você acha que a forma como você se preparou para o exame interferiu em seu resultado?

2 – O seu resultado foi satisfatório em sua opinião? Por quê?

Entrevista 4 (especialmente elaborada para C4)

1 - Quando fez essa segunda prova, você se preparou de alguma maneira diferente, da maneira que se preparou da primeira vez?

2 - Você utilizou um material específico para fazer esse tipo de preparação?

Apêndice B

Transcrições das Entrevistas

CANDIDATO 1

Entrevista 1

- 1- P.: Eu queria que você me falasse sobre o Celpe-Bras. Por que você prestou?
- 2- C1: Por que que eu prestei? Bom... Primeiro porque eu moro no Brasil, eu tava a fim assim de ter alguma coisa que comprovasse que eu tenho o domínio da língua para acrescenta: no meu currículo, para falar a verdade e também assim um teste pessoal pra saber para avaliar o que eu sabia porque eu falo português mas eu tenho poucas ocasiões de escrever em português enton foi também uma:: coisa que me obrigou a trabalhar um pouco mais a língua escrita, me preparar um pouco e também a avaliar se minha língua assim se meu nível de língua escrita estava uma pouco...
- 3- P.: Uhum, e você tava com idéia:: antes de você presta na hora que você foi pensar em presta você tava com idéia também de algum programa de pós? Assim que exigisse certificado você tinha alguma idéia?
- 4- C1: Não nenhuma idéia que eu assim eu tô pensando em::
- 5- P.: Agora né?
- 6- C1: Ontem eu já tava pensando em estudar, mas esse Celpe-Bras não era condição nenhuma pra isso han?
- 7- P.: Ta certo
- 8- C1: E foi também que aconteceu que:: uma professora ((fala o nome da professora)) que trabalha aqui com você hum:: me falou ah seria bom de você presta é legal, ah ta ta assim foi.. não foi uma necessidade pra falar a verdade, eu não fiz porque eu estava precisando de:: desse certificado mas eu de qualquer jeito é sempre uma coisa boa para mim saber ah pra eu saber que eu to valendo e também que um dia quando vou entregar um currículo já ta já ta:
- 9- P.: Já ta lá?
- 10- C1: Já ta lá aqui comigo
- 11- P.: Legal! É:: agora antes de você prestar o exame é:: quando você foi se inscrever tal antes assim de você ter sem ter nenhum contato com ele na hora que você decidiu prestar.

12- C1: Uhum

13- P.: Ta? Qual sua idéia sobre o Celpe-Bras o que você esperava que ele avaliasse de você antes de ler o manual do candidato antes de saber do exame o que você esperava dele, você esperava que ele ia avaliar o quê?

14- C1: Então em geral han:: é:: essas quatro competências han? que a gente fala han? expressão escrita expressa oral:: compreensão oral compreensão escrita han?

15- P.: Você achava que ele ia avalia isso de que maneira assim? É:: uma parte para compreensão oral: outra parte para compreensão escrita? Uma parte para produção escrita para produção oral ou ia avalia tudo junto o que você achava dele?

16- C1: Bom pra fala a verda:de han:: a ((nome da professora novamente)) já me tinha me dado uns toques me falando que era tudo meio misturado, han?

17- P.: Ta

18- C1: Que a partir pro exemplo expresson escrita era ligado a compreensão escrita que se tem que ler um texto e depois:: a partir desse texto você tem que não sei tinha um texto por exemplo sobre:: sobre:: uns caras da periferia que montaram um club de xadrez não sei o que assim não lembro muito bem e tinha que:: a partir bom tinha que entender bem o texto para poder escrever uma carta como você fosse o coordenador dessa atividade na favela e que você tava atrás de financiamento essas coisas enton:: quer dizer que a parte de. expressão escrita era integrada a parte de compreensão escrita

19- P.:To entendendo...

20- C1: Bom ela tinha falado que era mais ou menos assim mais eu não sabia muito bem porque bom pro exemplo os exames de proficiência em francês o DELF han? O DELF une, DELF due... é uma coisa tão complicada ton demora::da você tem que tem que

21- P.: Vários estágios

22- C1: Non ce tem que

23- P.: Vários processos

24- C1: O prime(iro) assim ce tem o DELF depois ce tem o DELF avançado o a primeira parte tem seis unidade cada unidade é um exame separa::do é muitas coisas assim é progressivo quer dizer que por exemplo tem o A1 você pode fazer depois do primeiro ano de.. aula o A2 o A3 o A4 o A5 o A6((batendo com o dedo na mesa enquanto fala)) cada vez tem que volta::r cada vez você tem que paga::r e cada vez você tem as quatro competências uma coisa super assim

25- P.: É integrado o jeito que eles avaliam o DELF também ou não?

26- C1: Ahn?

27- P.: É integrado também as competências que eles avaliam?

28- C1: É:: bom não lembro muito bem há muito tempo que eu não trabalho com o DELF mais é: não é mais assim você tem assim um texto e você vai responder assim como que escolha múltipla, han? Lá nesse texto ele fala que é ((fala as alternativas)) é mais isso, han?

29- P.: Compreensão é: separada da produção

30- C1: Isso! É! Compreensão separada do:: bom esse tipo de exame ele sofre modificações todo ano eu não acompanhei, han?

31- P.: É verdade

32- C1: Que eu já tinha preparado alguns exames há cinco anos atrás e pode ser que: agora já sofreu algumas modificações mais pelo menos eu gostei da: eu fui porque não era do jeito que os franceses fazem

33- P.: Ahn::

34- C1: Que eu nunca teria:: feito uma coisa que tem que voltar cinco seis vezes pagar pagar o que eu gostei antes mesmo de saber o conteúdo ahn do exame eu gostei dessa idéia de fazer um: exame você vai um: dia

35- P.: Uhum

36- C1: E a partir do que você faz eles te dão um nível assim. Se por exemplo você pega o nível mais baixo você pode voltar mas não tem essa coisa ahn que você tem que planejar sobre quatro anos para ter um certificado no fim eu gostei dessa idéia de integrar tudo eu acho que essa coisa pode trazer sucesso a esse tipo de exame porque não é uma coisa como se () quem vai fazer o DELF já pensa nossa que saco! Ou nossa vou ter que ir () você pode fazer duas unidade: de uma vez ahn em outubro você pode fazer duas unidade: vou voltar em maio vou voltar ah só que lá você pensava bom vou uma vez e depois se eu que:ro assim melhorar eu. mas é um dia você vai assim de manhã a noite você já volta pra casa é o que eu acho que é uma coisa boa que:: também não é você também não tem muito tempo pra essas coisas é bom que seja duma vez mais eu não sabia exatamente o que ia acontecer assim o conteúdo eu sabia que tava tudo integrado e que tinha também uma parte especificamente oral e de expressão oral mas que tudo o resto a compreensão escrita a oral e a expressão escrita era tudo integrado só que eu não sabia como ia ser mesmo eu descobri

37- P.: Quando a Prof. ((nome da professora)) disse do Celpe-Bras pra você que era um exame de proficiência antes de ela mesmo ter te explicado como ele era.. como que como que ele ia avalia: dessa parte integrada na hora que ela falou do exame de proficiência veio o DELF na sua cabeça ou..?

- 38- C1: É veio uma co(isa) veio nossa que! Eu á pensei uma co(isa) eu não pensei nada eu pensei se é a mesma coisa que o DELF
- 39- P.: Deixa pra lá!
- 40- C1: É eu nem vou!
- 41- P.: ((risadas))
- 42- C1: É porque eu não tava precisando ahn, se eu precisa:sse eu ia bom tudo bem eu vou fazer que tenho que fazer mas com eu não precisava mesmo para entrar em um emprego em um programa de pós-graduação não sei.. eu: pensei assim se for uma coisa de três anos nem pensá
- 43- P.: Nem pensa
- 44- C1: Ela falou você vai uma vez um dia e falei ótimo! Eu vou
- 45- P.: E você só conhecia o DELF de exame de proficiência ou você já prestou algum outro?
- 46- C1: Não.. eu conhecia assim o TOEFL do inglês ahn?
- 47- P.: Mas não chegou a prestar?
- 48- C1: Nunca prestei eu só ouvi fala ahn? que era um exame muito concorrido no mundo inteiro ahn? o TOEFL () língua inglesa mais nem conheço
- 49- P.: Você tinha logo o DELF na cabeça como exame de proficiência
- 50- C1: Isso é porque eu tinha trabalhado como professor de francês eu tinha trabalhado assim também nos livros que eu uso também tem umas referências ao DELF ahn?
- 51- P.: Sei
- 52- C1: De preparação específica mas assim na minha cabeça era o DELF ahn?
- 53- P.: Era o DELF sei
- 54- C1: Acho assim que eles vão ter que modernizar isso vocês poderiam mandar assim umas idéias para eles
- 55- P.: Eu acho que eles deram uma mudada aí agora né?
- 56- C1: É pode ser eu não acompanhei para falar a verdade
- 57- P.: E como você achava que você devia se preparar para o Celpe-Bras? Assim antes de você ter contato com ele mesmo né? Como você acha que você ia se preparar porque você não fez nenhum curso de português como você me disse
- 58- C1: Non ahan
- 59- P.: E como você achava que você ia se prepara para o Celpe-Bras?
- 60- C1: Bom, então: eu:: bom, a parte oral pensei assim não tem muitas coisas para preparar porque eu tô morando aqui no Brasil falando com todo mundo todo dia então que não tem melhor preparação do que ficar aqui é:: ter que se exprimir na língua o dia inteiro'. então não tinha grande

preocupação com a língua oral, sim minha preocupação é que eu não domino muito bem a língua formal assim por exemplo em geral eu trato todo mundo de “você” eu não ainda to bem acostumado com “o senhor” “a senhora” então eu estava um pouco preocupado, perguntei para alguns amigos como eu devia:: falar com as pessoas como eu devia tratar as professoras, o júri, ahn? a banca(da), como se fala, a banca?

61- P.: A banca, sim

62- C1: É como se eu posso chegar pra você ou se eu tinha que tratar todo mundo de “o senhor” então eu peguei alguns dicas assim ahn? Há coisas que eu não posso falar, ahn?

63- P.: ((risadas))

64- C1: Algumas palavras que não se pode falar em todas as situações, ahn? Falar é difícil! ao invés de ah, que foda! ahn? Essas coisas(as), ahn?

65- P.: Então, então

66- C1: [Então] é isso que pra parte oral pra parte oral perguntei mais isso para meus amigos quais são as palavras que eu falo sempre que eu não posso falar nesse tipo de situação

67- P.: ((risadas))

68- C1: Eles me deram bast(ante) agora na parte escrita, bom que que eu fiz, eu sempre to lendo jornal eu não tenho grande problema de compreensão escrita, minha, assim, preocupação para falar a verdade era a da expressão escrita que era uma coisa assim que eu.. não pratico muito assim ah, eu mando email em português eu uns recadinhos assim escrever, então o que que eu fiz? Eu fui atrás de alguns modelos de carta ofici(ais) assim sabe? Porque alguém me tinha falado a ((nome da professora novamente)) me tinha falado, em geral, você tem que escrever um tipo de carta mais formal, ahn? o que aconteceu eu tinha que escrever uma carta pra pedir ahn... patrocínio essas coisas, ahn? que vai mandar para a instituição.. então isso eu fui atrás de alguns modelos de cartas mais formais para saber assim apresentaçõn.. para saber como se.. despedir como começar a. Eu não estudei muito, ahn? porque eu to trabalhando ahn? então eu não me dediquei completamente mas eu assim umas coisas assim também eu tentei escrever assim tava pensando num assunto, escrevi, dei para minha namorada (a namorada era brasileira) uns amigos, to o que você pensa? Oh, você faz isso, aquilo, aquilo super comprido faz isso usa frases mais curtas, usa mais pontuação, ahn? algumas dicas que eu peguei duns amigos meus, ahn? mais foi uma preparação formal ahn?

69- P.: Uhum

70- C1: Mais a parte de como escrever porque eu não tava preocupado em entender os textos eu tava preocupado em me exprimir na língua escrita.

Entrevista 2

71 – P.: Legal! Ahn.. e você nunca usou nenhum material próprio de português para estrangeiros assim, nenhum livro, nada assim, de maneira autônoma mesmo, ne? Você nunca usou ou você usou antes de vir para o Brasil::

72 - C1: Non, Uhm... Bom, quando eu:: vim pra Brasil eu fiquei sabendo um mês antes de vir pra cá.. eu cheguei fim de junho de 2003 eu fiquei sabendo que eu tava indo pra cá no fim de maio de 2003, enton eu tinha uma mês não sabia nada então comprei esses livrinhos para viajar sabe?

73 P.: Ah, sei, sei.

74 C1: Tipo ah, como se virar em português em 30 dias, ahn? é essas coisas que tem assim em restaurante, em hotel, essas coisas assim que tem na rua como pedir a hora como pedir o seu caminho, eu tinha esse livrinho porque eu tinha estudado algumas frases básicas para nun sei pedir comida, pedir uma bebi:da

75 –P.: E com isso você veio pra cá e começou::

76 C1: E comecei a fala, eu tinha comprado assim uns livrinhos de conto bilíngües assim, contos brasileiros com a tradução em francês enton eu fiz um monte de leitura assim, bilíngües, né? É como se fala?

77 P.: Sim, bilíngües, isso

78 C1: É:: isso me ajudou bastante e depois, foi mergulhar mesmo. algumas pessoas que eu conhecia me emprestaram as gramáticas deles que eles tinham desde do vestibular, mas assim, gramáticas para falantes

79 P.: Nativos de português

80 C1: Isso, ah. mas eu também, como dou aula de língua, ahn? a terminologia da gramática é bem parecido

81 P.: Você assimilou mais rápido

82 C1: É: assim, sempre em casa eu tenho uma grama'tica que de vez em quando eu vou, dicionário, claro que eu vou consultando, mas um curso, ahn?

83 P.: Um curso você nunca mesmo?

84 C1: Não, não

85 P.: Ta, e assim você disse que

86 C1: Infelizmente para vocês

87 P.: Ahn?

88 C1: Conceitores de:: material, eu num comprei nada

- 89 P.: Não comprou nada ((risadas)) mas também não vende
- 90 C1: ((risadas))
- 91 P.: Podia vender, né?
- 92 C1: É:: mas eu.. quer dizer, eu sou professor de línguas, mas eu fiz tudo pelo contrário, no?
- 93 P.: Não, é uma possibilidade, até o Celpe-Bras reconhece, aprender a língua através do uso real dela
- 94 C1: Não, claro, é:: até acho que .. um curso pode te ajudar, mas você não pode chegar..
- 95 P.: E depender apenas do curso
- 96 C1: Ah, mesmo domínio da língua como um curso do que ficar no país que... especialmente que a língua do dia a dia em geral é muito diferente da língua que se aprende na aula, ah? eu sei que essa coisa ta evoluindo, mais, até hoje, você vai aprender um nível em uma aula é diferente do que você encontra na rua, ahn?
- 97 P.: E foi por causa disso que você não quis fazer um curso formal?
- 98 C1: No, no é que eu não quis, foi por acaso, eu cheguei aqui comecei a trabalhar, eu dava mais de 30 horas de aula por semana, tava meio apertado, assim, não fiquei sabendo, por exemplo, do que vocês tão oferecendo aqui quando cheguei, eu fiquei sabendo sim por causa da ((nome da professora)) alguns meses de pois de ter chegado só que:: os horários das aulas sempre batiam assim com meus horários, eu acho que foi, assim, falta de oportunidade porque, por exemplo, quando cheguei a ((nome da professora)) me propôs de acompanhar as aulas de graça também da federal, eu: ahn, eu teria ido se não fosse minhas aulas no mesmo horário, que eu fui impedido de ir por causa do meu trabalho, senão eu acho que eu teria assistido tantas vezes
- 99 P.: Sim
- 100 C1: Então por acaso, ahn? por... coisa dessas coisas eu não fui ao começo, depois, o que aconteceu que eu comecei já a falar, ahn? por ter mergulado
- 101 P.: Claro
- 102 C1: C1: Eu desisti, falei, bom agora que eu vou aprender sempre um pouco, eu leio bastante também, então tenho contato..
- 103 P.: Ahan
- 104 C1: Também sendo professor, acho que quando se tem uma dúvida você já sabe onde você tem que procurar, ahn? você já sabe o que quer saber, não é uma coisa ah pó, acho que ajuda, ahn? acho que é uma coisa que ajuda bastante
- 105 P.: Você acha que a proximidade das duas línguas também ajudou você?
- 106 C1: Ô, com certeza

107 P.: Certamente, né?

108 C1: Ô, com certeza, ah, isso

109 P.: Se você estivesse aprendendo russo, por exemplo

110 C1: É::

111 P.: ((risadas))

112 C1: Acho que a proximidade é:: bom, é que eu tinha aprendido um pouco de italiano

113 P.: É

114 C1: Tem tantas correspondências quando você começa a entender que no sei as palavras que acabam com *dade* em português eles acabam com *té* em francês.. ah, aos poucos você faz um monte de comparações.. eu.. construí mi, minha língua portuguesa a partir, quando eu cheguei aqui eu falava, eu misturava meu francês com meu italiano que eu sabia e aos poucos misturei o que eu entendia do português, foi muito empírico, assim, mas com certeza a proximidade é um trunfo muito grande, assim você vai lá na Japão, você acha que você vai.. que aqui depois de um mês, dois meses, você já está conversando, se você vai num país que a língua não tem nada a ver, é outra coisa, ahn.

Entrevista 3

115 P.: E você disse que se preparou desse jeito, né? Que você pedia para seus amigos corrigirem, você lia muito, né? a compreensão e produção oral você sempre treinava, você tava em convívio direto com a língua, você acha que esse tipo.. de preparação deu resultado para o exame, você acha que foi bom?

116 C1: Ah, acho que sim, que eu passei no nível superior, acho que é o segundo nível, eu poderia, acho que um pouco mais de trabalho formal, eu poderia ter alcançado o avançado superior..

117 P.: Formal em que sentido assim?

118 C1: Ah, formal, porque o que fiz assim por exemplo tava lendo um artigo sobre qualquer assunto nas notícias da () que me dá vontade de escrever uma coisa sobre isso, eu dou para um amigo e ele vai corrigir as estruturas, a ortografia, essas coisas, eu acho, assim, se eu tivesse uma preparação específica, assim, não sei um curso de preparação ao Celpe-Bras, ahn? não sei se existe ou não, com um professor que sabe ahn, exatamente o que ta pedindo, ahn? quais são as competências exatamente o que vai ser pedido a pessoa que presta o exame, teria ajudado porque o professor ele iria me falar o que é importante nesse exame é isso, isso e isso, então ele teria preparado uns exercícios específicos, ele teria me orientado o que eu me orientei, assim, de uma maneira totalmente improvisada, ahn? eu imagino se eu tivesse tido um professor durante uns três

meses antes do exame que me tenha, assim... orientado exatamente no que.. ia ser pedido , eu acho que eu teria alcançado o nível superior)

119 P.: Avançado superior

120 C1: Espero ((risadas))

121 P.: Você acha que ficou muito fora, assim, da maneira que você se preparou e do que realmente foi cobrado? Você acha que ficou muito distante?

122 C1: Não, acho que não, bom por exemplo, olha esse exame do Celpe-Bras não é um exame de língua português.. do Brasil, ahn? acho que não se pode ser considerado de língua portuguesa ahn? por(que) os assuntos que vem nos textos são assuntos da cultura brasileira

123 P.: Ahan

124 C1: Por exemplo tinha um assunto sobre os tropeiros, ahn? lá em Minas Gerais que dizia.. eu sabia disso porque eu moro com dois mineiros, foi por acaso, ahn? foi sorte que falava uma coisa sobre Minas Gerais, então já tinha ouvido, não conhecia muito bem, eu já, uma palavra que não me era desconhecida, então eu acho que tem umas coisas culturais, que não é uma história de preparação, é de se ter que ficar, conviver, ter vivido no lugar ou se você não sabe do assunto você já vai ligar com outras coisas que você sabe que são referente a cultura mesmo brasileira

125 P.: Você acha que algum curso formal teria dado tanta informação assim para você?

126 C1: Ah, não, de jeito nenhum, ah, depende, ahn, depende do curso, de quantos anos você vai fazer o curso, de quem te, ahn, por exemplo você vai fazer um curso de português lá na França com um Francês que morou no Portugal e você vem aqui e faz o exame do Celpe-Bras você não vai entender as coisas que, também, as perguntas são, tinha esse texto sobre os tropeiros e as perguntas são, assim, o que que você sabe sobre esse período no Brasil, ahn?

127 P.: E o texto não dava subsídios para você responder?

128 C1: Não era para falar a verdade sobre os tropeiros era sobre, era uma reportagem sobre a abertura de um museu, num lembro se era só: áudio ou se tinha umas imagens, acho que tinha umas imagens, acho que era uma reportagem da televisão que era um tipo de propaganda sobre a abertura do museu dos tropeiros no interior ()

129 P.: E que época que você prestou o Celpe-Bras foi em

130 C1: Abril, desse ano, 2005

131 P.: Legal, certo!

132 C1: Mas é a cultura mesmo, eu acho que

133 P.: Você não acha que isso atrapalha um pouco seu trabalho aqui no Brasil, sendo que você leciona francês em um país em que a língua francesa não é usada no dia-a-dia?

134 C1: Ah, eu dou aula de Francês, eu dou uns toques pra meus alunos de cultura francesa, mas... é muito pouco, ahn? se for comparar com o que eles podem aprender ficando três meses lá.. tendo duas horas de aula por semana, o pouco de cultura que eu vou dar além da língua, sei lá, é.. quinze minutos por hora que eu vou falar de.. assuntos tipicamente culturais.. quando você mora, ahn? assim com outra pessoa, ah, eu sou de Alagoas, ah, lá na minha terra a gente fez isso, então você aprende:: convivendo com as pessoas, ahn? eu acho que um curso para te ensinar tudo isso, tem que ser um curso meio intensivo, ahn? ou você ter uma dedicação, ir atrás, fuçar na internet, comprar livros, ahn?

135 P.: Deixa eu fazer uma pergunta

136 C1: Ahn

137 P.: Você que prestou o Celpe-Bras e sabe como ele é estruturado, agora, como ele é feito, você acha que é possível fazer um curso específico para o Celpe-Bras?

138 C1: Acho que sim

139 P.: Acha que é possível? Como seria?

140 C1: Mas assim, () aqui no Brasil ou em qualquer lugar?

141 P.: Em qualquer lugar, porque o Celpe-Bras ele é escrito em várias universidades do exterior também, então

142 C1: Uhum, eu acho que sim, mas eu acho que o professor tem que ser brasileiro

143 P.: Um brasileiro?

144 C1: Eu acho que um português, bom ah, um português, também um português ou um estrangeiro que morou no Brasil, que conhece bem o Brasil, eu acho que alguém que não morou no Brasil não teria::

145 P.: Capacidade? Habilidade?

146 C1: Linguística não é o problema, mais assim, essa coisa da

147 Cultural

148 C1: Que é muito, assim, voltado para a cultura brasileira, ahn?

149 P.: Ahan

150 C1: Que tinha quatro, ahn, no exame escrito tinha um texto, assim, um documento áudio, um documento:: assim vídeo e dois textos, cada um deles era uma coisa sobre a favela, uma coisa sobre os tropeiros, sobre a história, uma coisa:: sobre o meio-ambiente, sobre:: espécie, assim, sobre espécie invasoras, então é também uma coisa que.. você fica sabendo ahn? que aqui tem as espécies indímicadas, ahn? que bom a natureza do Brasil e o quarto era sobre:: ah, informática, sobre.. assim, uma loja que comprava seu material antigo para reformar, que também é uma coisa do Brasil, ahn?

que não joga nada fora, você vende para um cara, revender, essas coisas, então eu acho que num curso pode ter, ahn? assim, tudo se ensina

151 P.: Você colocaria o quê? Além da cultura que você deixou claro que colocaria nesse curso, o que mais você colocaria, você acha necessário pra pra ter um bom resultado no exame

152 C1: Bom, a língua é:: também ela é sempre.. bom, tem que ser um curso bem completo, ahn? que tem a língua oral, tem o cara tem as pessoas que tem que saber falar, tem que saber entender a língua portuguesa do Brasil.. específico e tem que entender as referências culturais, tem que ser um curso:: ((risadas)) bom, completo pelo menos, ahn? Não pode ser um curso só de língua portuguesa, tem que ser um curso de língua e cultura portu(guesa) de língua portuguesa do Brasil e de cultura brasileira

153 P.: Uhum

154 C1: Bastante específicos

155 P.: Uhum, legal!, assim, se você, agora que você prestou o Celpe-Bras você tinha me dito na entrevista passada também que você já teve experiência com outras línguas estrangeiras, como o italiano, o inglês, né? tipo de maneira que era feita a aprendizagem, eu queria saber agora se você fosse aprender uma outra língua estrangeira, você faria de que modo, do mesmo modo que você aprendeu inglês e italiano, ou do modo que você aprendeu português?

156 C1: Ah, acho que depe(nde) ah, agora que eu pretendo viver no Brasil alguns anos a mais eu gostaria de voltar, eu gostaria de italiano, só que eu perdi bastante, eu to a fim de voltar a ter aula, que agora mesmo eu to planejando em ir lá pra Itália, ficar um tempo, eu to a fim de voltar a aula para não perder o que eu já sei e aprender mais

157 P.: Ahan

158 C1: Então acho que não tem, depende muito da situação, eu acho que a melhor solução, de qualquer jeito, é ficar no país, a minha solução... o que é mais eficaz, de qualquer jeito, é ficar no lugar, ter que falar, é ter que se virar no lugar, depois, a aula é legal, se você não tem a oportunidade de ir, ahn? ficar lá um ano só para aprender a língua não é bem assim também, então eu acho assim, o curso quando você tem um interesse, é.. uma au:la é:: se você não tem a oportunidade de viajar, é uma coisa ótima também

159 P.: É uma coisa boa, né? legal!

160 C1: Mas eu acho que se eu for atrás de um curso de italiano, vou atrás de um curso de italiano, ministrado por um nativo, ou pelo menos por uma pessoa que.. não nativa, mas que ficou lá um tempo, assim que eu acho que é importante que a pessoa que te dá aula ter uma experiência, assim,

ela ser nativo é melhor, ahn? ou ser alguém que viveu lá por uns dois, três anos que ele sabe de que se trata, não um curso de língua abstrata, assim

161 P.: Uhum

162 C1: Só, é estrutura, que tem alguma coisa atrás, ahn?

163 P.: Um backgrou(nd), não sei como se fala em português, ahn?

164 C1: Um background knowledge

165 P.: ((risadas))

166 C1: É a gente fala assim em português, é um conhecimento anterior

167 P.: É, é, isso!

168 C1: Um requisito cultural, não sei

169 P.: Ahan, e você acha que foi positivo o Celpe-Bras que foi legal a maneira que você se preparou, isso deixou uma boa impressão em você?

170 C1: Ah, foi, foi, foi legal

171 P.: Mudou de alguma maneira, assim, sua concepção de linguagem?

172 C1: Não, acho que não

173 P.: Continua a mesma?

174 C1: Me obrigou a me interessa mais na parte escrita

175 P.: Ta

176 C1: Porque eu fiz alguns esforços antes do exame para escre(ver) um pouco mais, isso que, mas depois do exame, eu deixei um pouco de lado de novo, ahn?

177 P.: Se o Celpe-Bras fosse aquele exame bem forma, mesmo, cobrasse as quatro habilidades de maneira separada, você acha que você teria um resultado como esse? Mudaria seu resultado no exame?

178 C1: Eu acho assim, eu gosto de gramática para mim, não teria tido problema, mas eu acho que esse exame é bom, por não ser assim, uma coisa de gramática formal, que é uma coisa completamente, é uma coisa assim, mais autêntica, não é uma coisa, assim, aqui conjugue esses verbos no presente, depois no pretérito e depois no futuro, isso é mui(to), para quem gosta é ótima, eu faria com o maior prazer, mas por exemplo (corte da fita)

179 P.: A maioria era pessoas estrangeiras?

180 C1: A maioria era pessoas estrangeiras, trabalhan:do aqui no Brasil, argentinos trabalhando para uma empresa Argentina, franceses trabalhando na empresa francesa, alguns estudantes, também fazendo programas de pós-graduação, do mundo interior, ahn? tava super variado assim o pessoal, mas maioria não eram, assim, especialistas da linguagem, ahn?então eram pessoas que estavam no

país em geral, ahn? que eu prestei no Brasil, então eram pessoas que tavam no país, que tavam assim, eu achei ótimo porque eram situações cotidianas, porque, assim escreve uma carta para o cara X para falar que você quer um patrocínio, então isso podia acontecer para qualquer um que mora no Brasil, não sei, você vai começar a trabalhar para uma associaçon sempre tem que escreve alguma coisa quando você ta aqui

181 P.: [Você, você]

182 C1: [Você, você] não sei, você vai ter que escrever pra o INSS para pedir alguma coisa, escrever par algumas administrações, ahn? então eu achei bem::

183 P.: O DELF não tem esse mesmo

184 C1: Tem, tem, mas o DELF é uma coisa tão demorada

185 P.: Ta

186 C1: Assim, eu gosto, eu achei que por ser exame que era feito num dia só para avaliar todos os níveis que era bem feito ahn?

187 P.: Uhum

188 C1: Que já colocava as pessoas em umas situações autênticas.. escrevendo coisas que eles poderiam ter que escrever na vida real, ahn? que não era uma coisa artificial, assim, é sempre artificial um exame, mas era uma coisa artificial tentando se aproximar o máximo de uma situação autêntica, foi que eu achei ótimo e também de não encher o saco das pessoas

189 P.: Você acha que o exame conseguiu se aproximar ao máximo de uma situação autêntica?

190 C1: Eu acho porque , por exemplo... a coisas sobre os tropeiros, não sei se tinha áudio ou vídeo, mas tinha essas coisas, uma propaganda para um museu e depois tinha o que, o que tinha que fazer? Tinha que escrever uma carta para um amigo para tentar convence-lo de ir com você visitar esse museu, dando argumentos sobre a história, então você tem que escr(ever) oh, caro ami:go ta ta ta eu vi essa propaga:nda e eu quero ir com você lá porque eles falam dessa coisa e a gente vai ver coisas tão legais, explicando () desculpa que eu não lembro dos detalhes, ahn?

191 P.: Não, não, sem problemas

192 C1: Son coisas assim que eu acho que eu sei que nas aulas de línguas, de vez em quando, as situações son tão artificia:is, nunca que assim exercícios estruturais eu faço muito com meus alunos, para aprender fora do contexto, ahn? é uma coisa boa também, mas para avaliar, eu acho quando se quer avaliar a:: competência de alguém, não é colocando os verbos nos burquinhos, ahn? tem que colocar a pessoa numa situação real, escreva uma carta para um amigo para pedir tal coisa

193 P.: Você acha, então, que ele é positivo para fazer com que o aluno, antes de prestar o Celpe-Bras, tenha um contato mais real com a língua, um contato mais, uma aprendizagem mais eficiente?

194 C1: Uhum, que como se fala, será que é possível fazer um curso específico de preparação Celpe-Bras, eu acho que sim, mas tem que ser um curso bem prático, assim, né?

195 P.: E a gramática, você acha que ela não é cobrada também, ou::

196 C1: Ah, ela é cobrada porque você tem que escrever, e pra escrever bem ou para falar bem você tem que ter integrado alguns elementos de gramática, só que eles não te pedem uma coisa em forma de conhecimento gramatical, o que acontece, assim, tem algumas pessoas que ficaram 10 anos no Brasil, que sem saber nada de gramática, eles vão conhecer bem, sem conhecer nada de gramática, eles vão ter integrado a gramática sem ter integrado assim a metagramática, com o falar da gramática, entendeu?

197 P.: Certo

198 C1: Que a ge(nte) eu, com eu gosto de gramática, eu sempre faço essas coisas na minha cabeça, mas tem pessoas que non:: que conseguem sem saber que isso é um: objeto direto, sem saber que isso é um pronome X

199 P.: Ela não é necessária para a pessoa atuar no mundo com a língua, né?

200 C1: Acho que não é, hum

201 P.: Uma última pergunta, eu sei que eu já to tomando muito seu tempo, sobre o manual do candidato, você acha que ficou tudo explicado, tudo certinho ou você acha que teve alguma falha ali, alguma coisa que eles poderiam melhorar?

202 C1: Bom, para a falar a verdade eu tive o manual porque a ((nome da professora)) me deu, mas se eu, bom, eu gostei do exame, achei que era uma coisa bem assim que era umas coisas boas para avaliar, uma:: competência real, ahn? que não seja uma competência artificial, ahn? de decorar verbos, mas de não saber usar no contexto, por exemplo, então cobrava umas coisas bem assim que eu achei bem contextua:lizadas e tal... eu achei do que eu fiquei sabendo do jeito que eles fazem a correção eu acho que é muito sério que tem pessoas corrigindo duas ou três vezes, se a pessoa tem dúvida, cada uma, se tem dúvida, passa pra outras pessoas, a correção

203 P.: Essa informação você pegou do manual?

204 C1: Não, a ((nome da professora)) que me falou, assim, o que eu fiquei sabendo, assim, eu:: achei, acho que é sério... ah, mas se eu posso fazer algumas críticas, é isso se você não conhece alguém que já ta dentro, essa coisa que já conhece essa coisa, você fica perdido, ahn?

205 P.: No manual, eles não explicam?

206 C1: Não, na internet, é uma coisa, assim, super complicada com um monte de artigos, sabe? Portaria: número X, tatata, eu não sei, por exemplo no site, a minha inscrição foi difícil também, não ficou claro, acho que poderia ser simplificado, ahn?

207 P.: De que maneira você acha que poderia ser:: isso é importante porque

208 C1: Uhum?

209 P.: Nós podemos levar

210 C1: Não, simplesmente, simplificado porque.. toda a lei que ta atrás, o candidato para ele é pouca coisa ele quer um site que chega paf, Celpe-Bras, como se inscrever, onde você vai prestar, quais são os tipos de coisas que a gente vai te pedir, a portaria número XXX que autoriza a inscrição, isso

211 P.: Uma coisa mais burocrática, né?

212 C1: Isso, que não são do interesse do candidato, ahn? O candidato tem que saber o quê, quando que vai ser, quanto que vai custar, como que eu vou fazer, eu quase perdi a inscrição porque eu tinha perdido a:: que eu não tinha pago na hora certa, porque eu não sabia

213 P.: Ah, ta

214 C1: Porque tava lá na internet, mas não sei eu nem tinha chegado na página que falava que tinha que mandar dinheiro antes do dia X, nem sabia o que aconteceu, uma semana antes, me ligou uma moça de lá de onde eu ia prestar e me falou, oi você é o fulano, a gente ainda não recebeu o seu dinheiro, eu falei que dinheiro? Ah, esses R\$ 90,00 da taxa de inscrição do Celpe-Bras, então eu falei, mas era até um mês atrás para pagar, eu vou fazer daqui a três meses, e ela disse, não não , não te preocupa se você mandar hoje tudo bem a gente faz sua inscrição, então nesse sentido eu senti um pouco de improvisação, ahn? Três dias () a pessoa pensa, pô, esse cara que também é de interesse deles de terem o máximo de pessoas prestando, então eles falam, desculpa, te liga, não, não, pode pagar agora, também dava pra pagar no dia, então isso não era bem explicado, eu.. eu imagino que teria que fazer uma página na internet falar ó... se inscrever, então aqui você tem que completar, como se inscrever, onde que tem que pagar, onde prestar e com porque o que não tem no site por exemplo é o manual do candidato, eu tive o manual do candidato porque a ((nome da professora)) descolou um pra mim, se eu não tivesse tido contato com pessoas envolvidas, eu nunca teria achado

215 P.: Nunca teria achado, ta

216 C1: Em São Carlos, pode ser que a pessoa que tem em São Paulo, Campinas, Rio de Janeiro, ahn? em centros maiores, assim que aplicam o exame poderiam ter achado, assim, mas eu achei que essa parte acho que é a parte que pode ser melhorada é essa... antes e depois, que por exemplo eu passei em abril bom eu não fui atrás, mas eu não fiquei sabendo, por exemplo, quando vem o resultado, então você tem que entrar no internet durante, eles falam quando eu estive lá durante 45 dias, só que foi depois de 90 dias, enton você fica entrando sempre para ver, e não sai, não asi, nem tem uma coisa na página para avisar ah, desculpa não saiu o resultado, vai ser.. dando uma previsão

de quando vai sair, então você fica meio sem saber, por exemplo, agora eu quero um certificado, assim, de verdade escrito, não sei, ahn:: tem uma falha nessa parte, assim, eu acho

217 P.: Ta, ta OK

218 C1: Essa vai ser sua parte, Ricardo ((risadas))

219 P.: Tá OK, valeu mesmo, muito obrigado!

CANDIDATO 2

Entrevista 1

1 – P: Por que você vai prestar o exame ou por que você precisa prestar o Celpe-Bras?

2 – C2: Então . porque eu acho que eu quero ficar aqui no Brasil por mais um ano, então vou aproveitar para ter um certificado que avalie proficiência em Língua Estrangeira porque . no futuro . é importante você levar alguma coisa certificando que você conhece não só o português mas . todas a línguas .. isso é importante . e para outras coisas . oportunidades aqui no Brasil

3 – P: Trabalho por exemplo

4 – C2: Trabalho .. isso

5 – P: E você já tem aí uma idéia sobre o exame . mas o que você espere que ele avalie . qual sua idéia sobre o exame?

6 – C2: Uhum . acho que ele avalia mais a: capacidade da gente de produzir textos . de compreender a escrita e também . logicamente . a parte cultural né? Qual seu envolvimento com a cultura brasileira .. com as pessoas e a língua portuguesa no Brasil .. e também logicamente que a gramática mas apenas levar em conta eu não penso que eles vão ligar muito para isso

7 – P: Uhum . E como você acha que esse exame está estruturado? Você tem essa idéia já?

8 – C2: Bem . uma parte para a compreensão de texto em várias situações . textos formais . textos coloquiais . de fontes diferentes . textos de apresentação . de endereços de locais específicos da cidade . ler uma carta e se posicionar especificamente sobre um tema . e tem uma outra parte que é a entrevista oral que você faz com uma banca . acho que são uns vinte minutos de conversa

9 – P: Então . como você acha que deve se preparar para um exame desse?

10 – C2: O principal que a gente precisa estudar é a compreensão e produção de textos e a ... para mim é importante assim assistir filmes . conhecer bastante pessoas . aprender tudo o que for possível das diferentes regiões do Brasil porque a gente sabe que o Brasil é bem .. heterogêneo então .. quanto mais você .. aprende sobre isso . melhor

11 – P: Então

12 – C2: Lendo jornais . revistas . assistindo: algo na televisão . até as novelas é interessante assistir

13 – P: Para você falar um pouco sobre sua aprendizagem de língua estrangeira . você estudou alguma outra língua estrangeira além o português?

14 – C2: O inglês

15 – P: O inglês ... e onde você estudou inglês?

- 16 – C2: Eu fiz . acho que estudei uns 13 na Argentina em uma escola particular e com várias professoras
- 17 – P: E como eram os materiais?
- 18 – C2: Os materiais eram muitos . o que eu lembro e que eles tinham vários níveis . avançados . superiores
- 19 – P: E esse material era estruturado como?
- 20 – C2: Então . ele tem parte de gramática . parte de listening e compreensão . tem produção de texto
- 21 – P: Só uma pergunta ((nome da candidata)) . é separada a parte de listening da parte de gramática . parte de compreensão de texto?
- 22 – C2: Era sim
- 23 – P: Uhum e era em partes . como o professor trabalhava isso? Ele seguia esse material sempre?
- 24 – C2: Não . é . às vezes ele seguia . às vezes ele .. bom depende do professor também mas a maioria deles apresentava outros materiais além daquele . eles seguiam os temas do livro . mas complementavam com outros materiais como vides . filmes . músicas . peças de teatro . a gente fez várias coisas . cozinha . cozinhou
- 25 – P: Ah é?
- 26 – C2: É
- 27 – P: E além do Celpe-Bras você: já prestou algum outro?
- 28 – C2: O TOEFL
- 29 – P: Além do TOEFL mais algum outro?
- 30 – C2: Não . só o TOEFL
- (corte da fita)
- 31 – P: E o DELE como ele era estruturado?
- 32 – C2: É eu prestei pelo computador também . e ele tem uma parte de gramática onde você tem que escolher uma alternativa . aquela que você acha que é a resposta certa para o problema que ele te propõe . tem a parte de interpretação de texto . que é a última parte . a parte final que eles te pedem para você escrever sobre uma situação . tem a parte de compreensão de textos . eles te apresentam textos tirado de livro acadêmico de diferentes tópicos . ciências . biologia só isso . mas eram textos de nível acadêmico e uma outra parte de escuta que onde eles apresentam uma aula dada em inglês pelo professor com temas diferentes e eles te perguntam a respeito dos temas
- 33 – P: E como você se preparou para o TOEFL?
- 34 – C2: Eu também fiz um curso específico para prestar o TOEFL e eles trabalhavam com material específico só para o TOEFL

35 – P: E quantos livros eram?

36 – C2: Eu não lembro . na verdade . eram vários livros . na verdade eu acho que era materiais americanos .. é porque o TOEFL é americano .. mas eram de diferentes universidades americanas só que eu não lembro do nome . mas era bem específico assim.

Entrevista 2

1 – P: Então você já fez a preparação . eu gostaria de saber se você está freqüentando ou freqüentou algum curso de português ou quais são os materiais que você está usando para se preparar para o exame

2 – C2: Ta certo então . eu freqüentei um curso de português da [nome da universidade] eu fiz dois cursos de português para estrangeiros . o de nível básico e nível intermediário e além disso eu fiz . eu to fazendo ainda as atividades do:: manual do candidato do Celpe-Bras que está disponível no site . e também leio jornais . assisto muita TV . ouço rádio em português . leio livros . assisto documentários . filmes . tudo isso

3 – P: E assim é:: o Manual do Candidato eu queria saber se está claro se está explicando o exame certinho . se você entendeu . o que você entendeu dele e se você está seguindo as instruções do material para se preparar para o exame

4 – C2: Bom . o manual ta perfeito para mim

5 – p: Não houve nenhuma dúvida

6 – C2: Nenhuma dúvida . ele explica certinho

7 – P: Quanto a correção

8 – C2:: Também explica . ele dá os passos que ele estima que . quando você vai ter o resultado do exame . como que é corrigido . ele te diz que é levado par Brasília . é tudo gravado . acho que é só a entrevista oral e o resto é::

9 – P: Ta

10 – C2: E eu to me preparando . to seguindo as atividades dos exemplos que ele deu

11 – P: Certo . e você está se preparando para o Celpe-Bras diferentemente de algum exame de proficiência que você já prestou?

12 – C2: Sim . eu já prestei o TOEFL que é o exame de proficiência em Língua Inglesa que tem um jeito completamente diferente de avaliar . ele não te avalia as coisas diretamente do cotidiano da língua assim . né? ou as coisas mais da cultura assim . ele avalia mais gramática e mais a forma que o ... a coisa mais do dia a dia assim que eu acho . quando eu estudei para o TOEFL eu estudei muita gramática . que eu

não to fazendo isso para o Celpe-Bras . mas eu sei que a gramática é avaliada também mas com outras estruturas de avaliação . eles falam que você tem que ler muito . tem que ler muito pra gravar como se escreve as palavras . como as frases são construídas . por isso é um esquema diferente do que eu já fiz

13 – P: Você acha isso positivo . fazendo uma comparação rápida entre o TOEFL e o Celpe-Bras . qual a preparação que está sendo mais bem sucedida na sua opinião . que você acha que valeu mais a pena/

14 – C2: Para mim . essa aqui . assim eu não gosto muito de gramática para falar a verdade . por isso você pode me achar um pouco parcial mas para mim foi muito melhor . ta sendo muito melhor me preparar para o Celpe-Bras

15 – P: Você acha que a preparação para o Celpe-Bras ta te ajudando . te ensinando a usar a língua portuguesa em diferentes contextos?

16 – C2: Ta . ta sim . ta não só ajudando na língua portuguesa mas também ta ajudando a usar a língua em geral porque eu tava lendo coisa de como interpretar um texto .. porque eu aplico isso . textos em português e texto também em outras línguas . Espanhol . Inglês por exemplo . bom . ler as principais idéias . quais são os argumentos pró e contras . se o texto é coerente ou não . então não só na língua portuguesa mas também nas outras línguas

17 – P: Hum . então você acha que está te ajudando no seu aprendizado de línguas em geral . não só em língua portuguesa . é portanto uma alternativa para se aprender qualquer língua estrangeira?

18 – C2: É isso . exatamente

19 P: Eu queria saber de suas pretensões . eu gostaria de saber qual nível você deseja alcançar . você sabe que o Celpe-Bras é dividido em quatro níveis de proficiência . gostaria de saber que nível você almeja alcançar?

20 – C2: Olha eu acho que eu poderia chegar até um intermediário superior . não sei talvez as interferências da língua nativa minha talvez ... mas eu espero o nível intermediário superior

21 – P: Intermediário superior . uma curiosidade assim . se você fosse avaliar seu conhecimento de língua portuguesa . considerando esses quatro níveis de proficiência do Celpe-Bras . que nível você daria para você no momento?

22 – C2: Avançado

23 – P: Avançado . por quê?

24 – C2: Bom . considerando as questões que eles apresentam no site . que eles perguntam acerca de suas experiências de vida aqui no Brasil . sua convivência com a cultura brasileira com os brasileiros ... por essas questões eu me auto avaliei também . né? eu respondia sobre o que eu conheço de comida . de filmes . dessas coisas . e eu respondi muitas coisas . eu posso falar assim . eu conheço muito . assim da música . assim ... às vezes eu converso com meus amigos e eles falam assim . você conhece mais .. de

minhas coisas do que eu próprio . e eu ah é . é mesmo! . então eu acho que eu poderia me qualificar como nível avançado

25 – Por que não avançado superior?

26 – C2: Então porque talvez tenha interferência ainda da:: do sotaque quando fala . eu não sei muito da escrita mas acho que não muito . porque eu não escrevo o mesmo que falo . mas não pela cultura porque acho que conheço bastante . do tempo que eu convivi com brasileiros eu acho que não tem problema nenhum

27 – P: Certo . e pelo que você viu até então . as questões do Celpe-Bras que caíram em exames anteriores disponíveis lá no manual do candidato na internet .. você acha que toda sua preparação . va vamos fazer por partes . o curso que você tomou ajuda a você fazer essa preparação para a prova?

28 – C2: Acho que ajudou muito porque o curso teve questões específicas do Celpe-Bras . trabalhou muito como os pontos que estão no manual e a gente teve que resolver essas questões . foi a partir desses cursos que fiz que eu fiquei sabendo como ia ser a avaliação no exame . eu não vou:: me surpreender porque às vezes você está muito nervoso e quando você se surpreende é pior porque aparece uma coisa que você nunca viu e você não sabe como resolver rapidamente . então acho que o curso ajudou muito

29 – P: Você sabe que o Celpe-Bras tem duas partes . a Individual e a Coletiva . cada uma dessas partes avalia a língua portuguesa em diferentes contextos e tal . como você acha que vai ficar essas habilidades específicas da língua . compreensão escrita . compreensão auditiva . produção escrita e produção oral . como você acha que isso vai ser avaliado no Celpe-Bras de acordo com as informações que você já tem?

30 – C2: Que eu sei da produção oral é que ela é gravado conversando com seus avaliadores

31- P: Mas você acha que eles estariam avaliando somente a produção oral

32 – C2: Não . acho que não . acho que além disso eles avaliam o que você conhece ... se você tem conhecimento sobre as questões que te são apresentadas . o que você acha . assim . perante isso . além da construção própria

33 – P: E você acha assim . que os textos que você está lendo em jornais e revistas estão te ajudando também a

34 – C2: Tão , tão me ajudando . acho que uma coisa que eles não podem perguntam é sobre o mensalão . né? que ta

35 – P: ((risadas))

Entrevista 3

1 – P: Agora que você já tem o resultado do exame . eu queria que você falasse se a forma como você se preparou se ela está de acordo com o resultado que você teve . você acha que o jeito de você se preparar te ajudou muito ou a maneira que você se preparou ficou muito distante do conteúdo do exame

2 – C2: Não foi bem .. da maneira que eu esperava . eu me preparei com ... ah . ouvindo entrevistas . rádio . assistindo TV . lendo revistas . jornais . tudo isso e eu não fiquei surpresa em nenhum momento na prova . foi que eu esperava e acho que me ajudou muito minha preparação . eu não me senti fora do contexto não

3 – P: Certo . e você acha que essa maneira de se preparar te ajudou? Ela foi a principal responsável pelo seu sucesso no exame?

4 – C2: Acho que sim . acho que grande parte foi isso . que eu estudei porque se eu tivesse dado mais atenção a gramática talvez não teria ido tão bem . claro . porque eu não posso dizer que se a pessoa vai conviver só com brasileiros necessariamente ela vai se dar bem no exame

5 – P: E a parte de cultura o que você acha . você acha que por você ter muita informação cultural te ajudou

6 – C2: Me ajudou muito porque sabe as perguntas que eles me fizeram lá na entrevista? Individual? Então . tiveram a ver com a cultura . conversa sobre livros . sobre autores brasileiros conhecidos fora do Brasil . sobre TV . sobre literatura e cinema . eram coisas que eu tive .. tive ..

corte da fita...

9 – P: Dominava o assunto?

10 – C2: É . eu gosto muito ... gosto muito dessa parte cultural de conversar com as pessoas . obter novas informações

11 – P: Por exemplo, vamos imaginar que você fosse uma pessoa que não soubesse muita coisa de cultura brasileira. Você morava na Argentina, fez o curso lá (...) e fosse prestar o Celpe-Bras, você acha que o enunciado forneceria informações o suficiente para você realizar a tarefa?

12 – C2: Olha que é o seguinte . antes da parte da entrevista . o tema era uma coisa e a gente acabou falando de outra . eu expliquei o enunciado tudo . mas aí entramos na conversa e cheguei na parte da cultura . acho que não teve nenhuma pergunta especialmente sobre cultura . eu não me lembro agora . a agente assim . os enunciados não tinha a ver direito com a frase . alguns enunciados tinha a ver com a cultura . mas eu acabei escolhendo um item e não falei tanto disso . mas talvez se eu não escolhesse esse

ponto aí talvez um outro enunciado .mas eu acho que tem mais a ver com a capacidade da pessoa de se dar bem e entender porque não são enunciados fechados . tem uma pergunta assim e tem várias coisas para serem discutidas do enunciado . então você pode escolher o que tem mais a ver contigo

13 – P: Certo . e depois que você fez o Celpe-Bras você fez também o TOEFL que você me disse . depois agora que você fez o Celpe-Bras e fez o curso e tal . você acha que isso mudou um pouco sua idéia de como aprender língua estrangeira?

14 – C2: Mudou porque eu nunca tinha . bem diferente não tinha nada a ver nem com a forma de eu me preparar nem com a forma de eu ser avaliada . porque para o TOEFL eu fiz um curso específico preparatório eu me preparei . assim . peguei firme na gramática mesmo e a maior parte do exame escrito e eu não precisei ler nada para falar nem saber da história . eu acho assim . agora eu estou pensando em estudar italiano e eu acho que eu vou procurar me preparar do mesmo jeito que eu me preparei para o Celpe-Bras . porque eu acho que foi bem .. porque eu aprendi além da língua

15 – P: Então . você acha que o Celpe-Bras abre um leque maior de possibilidades não somente na língua mas como também na cultura . nas forma de linguagem que tem . né?

16 – C2: É

17 – P: Tá . eu queria saber sobre o manual do candidato . eu queria saber agora que você já fez o exame se persistiu alguma dúvida sobre uma informação que você não teve no manual e você acharia que teria que ter

18 – C2: Ah . lembrei . ah mas é uma bobagem . é que lá não fala com quais materiais você deve se apresentar lá . não fala se vai ter folhas para você escrever . material para você fazer a prova . porque por exemplo no TOEFL você não pode entrar com nada lá dentro . o RG no bolso . você não pode tirar . e o material para você escrever as folhas . eles te dão tudo e no Celpe-Bras você tem que levar as coisas . eu acho que isso deveria ficar . talvez . esclarecido no manual

19 – P: Só para ficar registrado também . você não sabia como fazia para pegar o certificado depois . né?

20 – C2: Não . eles não falaram nada também . eu não sabia de nada . e é legal isso porque tem pessoas que moram longe . pelo menos colocar uma informação lá . onde você pode pegar o certificado e tal .

CANDIDATO 3

Entrevista 1

- 1 - P.: Antes de você pensar em prestar, por que você se submeteu ao exame?
- 2 - C3.: Ah: para poder escrever minha tese de doutorado e para que esse certificado fosse válido na Colômbia.
- 3 - P.: Que idéia você tinha do exame, você já sabia o formato dele, o que você esperava que ele cobrasse de você?
- 4 - C3.: Ah, eu achava um TOEFL
- 5 - P.: A idéia sua era aquele formato do TOEFL
- 6 - C3.: Exatamente, que tinha umas perguntas de gramática, preencher, responder segundo o texto, tipo o TOEFL, exatamente.
- 7 - P.: E: quais as partes que você achava que compunham o exame antes? Como você achava que ele estava estruturado?
- 8 - C3.: Ah, achava que tinha uma parte de escuta, fala, essas coisas.
- 9 - P.: Com essa idéia que você tinha na cabeça, como você achava que tinha que se preparar para ele?
- 10 - C3.: Ler jornais, escutar rádio, TV, estudar muita gramática também.
- 11 - P.: Bom me fala um pouco sobre seu aprendizado de línguas estrangeiras, se você além do português já estudou alguma outra língua estrangeira.
- 12 - C3.: Inglês, mas nunca terminei de estudar ((risadas))
- 13 - P.: Ainda está aprendendo? É:: creio que você já fez Inglês em várias escolas
- 14 - C3.: Em várias na Colômbia aqui em São Carlos em umas três
- 15 - P.: E em qual escola você ficou mais tempo você lembra?
- 16 - C3.: Não me lembro bem, mas acho que foi uma na Colômbia
- 17 - P.: Tudo bem mas você já está com ela na cabeça né?
- 18 - C3.: Sim
- 19 - P.: Tudo bem queria saber o seguinte é:: como eram os materiais dessa escola como os materiais didáticos eram preparados eram da escola mesmo ou se tinha um que acompanhava o professora na sala de aula ou se tinha um material próprio?
- 20 - C3.: Era da escola mesmo, mas eles (os professores) planejavam os materiais didático de acordo com o nível das turmas

- 21 - P.: Uhum e qual era a metodologia deles as técnicas que eles usavam na sala de aula você se lembra de alguma coisa?
- 22 – C3.: Olha, deixa eu ver, eles faziam muitos jogos, conversação, o comum mas de gramática:: aí era mais o momento de estudar de ver o que tinha acontecido na fala essas coisas
- 23 - P.: Os materiais eram bem gramaticais ou como que eles eram assim? Eles tinham só tópicos gramaticais ou eles tinham outros tópicos como produção de texto?
- 24 – C3.: Tinham histórias muitas histórias e aí ia para os tópicos gramaticais e aí o professor explicava acho que todos os livros de Inglês são mais ou menos assim. Gramática não sei que não sei que e aí::
- 25 - P.: E como eles se davam como o TOEFL por exemplo?
- 26 – C3.: Eles se preparavam mais na escuta e na fala e deixavam por último (...) depois essa parte de escuta de fala a parte de gramática eles faziam um reforço mesmo em gramática mas o Celpe-Bras é bem diferente, Celpe-Bras...
- 27 - P.: É bem diferente então você acha que esse esforço gramatical que você fez é mais gramatical é isso?
- 28 – C3.: ((risadas))
- 29 - P.: E além do Celpe-Bras você já se submeteu a algum outro exame de proficiência em língua estrangeira?
- 30 – C3.: Não.

Entrevista 2

- 1 - P.: Você frequentou algum curso de português para se preparar para o Celpe-Bras?
- 2 – C3: Somente um de compreensão e produção de textos
- 3 - P.: E você utilizava algum material extra além deste curso que você...
- 4 – C3: No dia a dia, eu tinha que estudar física para me preparar para os testes e a maioria dos textos estavam em inglês, então...
- 5 - P.: Você disse que lia livros, né? Jornais e revistas de diversos tipos...
- 6 – C3: Bom, eu lia jornal, Folha de São Paulo de vez em quando ...
- 7 - P.: Você chegou a escrever, a treinar bastante a escrita antes do exame?
- 8 – C3: Não, o que eu lembro, assim, só escrevi a dissertação, os artigos, em portunhol ((risadas))
- 9 - P.: E com o tempo você chegou a melhorar?
- 10 – C3: Eu acho que com o curso, eu melhorei muito. Fiquei sabendo de muitas coisas que tinha dúvidas na gramática.

- 11 - P.: Para textos de nível acadêmico, você diz?
- 12 – C3: Isso.
- 13 - P.: Você chegou a ler o Manual do Candidato?
- 14 – C3: Cheguei a ler, sim. Pela Internet.
- 15 - P.: Você seguiu as instruções para se preparar par o exame, as instruções que estava no Manual?
- 16 – C3: Eu tive uma idéia de como o exame era diferente dos outros.
- 17 - P.: Como você entendeu a maneira em que ele estava estruturado, dividido?
- 18 – C3: Eu achava que ele estava todo junto, tudo integrado.
- 19 - P.: Quando você percebeu que o exame era diferente daquilo que você pensava antes, como você começou a se preparar para ele?
- 20 – C3: Olha, o que eu lembro, a única coisa diferente que eu fiz, foi tentar escrever uma carta formal para o meu orientador relacionada ao meu projeto de pesquisa. Depois, eu dei para uma amiga fazer as correções.
- 21 - P.: Só isso?
- 22 – C3: Só isso ((risadas))

Entrevista 3

- 1 - P.: Você acha que teve um bom desempenho no exame? Você alcançou aquilo que você esperava?
- 2 – C3: Achei ((risadas)).
- 3 - P.: Foi positivo?
- 4 – C3: Foi, foi positivo.
- 5 - P.: Você acha que a forma como você se preparou para o exame interferiu no seu resultado?
- 6 – C3: Eu acho, acho que as aulas que eu tomei no curso de português me ajudaram muito. As dicas de como escrever bem, prestando a atenção na ortografia das palavras do espanhol e do português para não se equivocar, foi muito bom.
- 7 - P.: Você trabalhou apenas com textos acadêmicos em sua preparação. Você sentiu falta de alguma preparação no sentido de ter que escrever algum texto mais informal, ou uma propaganda ou um texto jornalístico, etc?
- 8 – C3: Eu acho que não, isso são coisas que eu vejo no dia-a-dia. Talvez não no nível de um jornalista, de um profissional que trabalhe com essas coisas, mas acho que não teria problemas para escrever. Você sabendo a base da gramática, você consegue.

CANDIDATO 4

Entrevista 1

- 1 – P: Quando você foi prestar o Celpe-Bras pela primeira vez, Por que você quis prestar?
- 2 – C4: A primeira vez foi porque a ... tentando solicitar uma bolsa no país . necessitava do certificado Celpe-Bras para concorrer a bolsa
- 3 – P: No Brasil . né? A bolsa
- 4 – C4: Uhum
- 5 – P: Certo . e antes de você não ter nenhum contato com ele . como você achava que era o exame? Qual era sua idéia sobre o Celpe-Bras?
- 6 – C4: Ah . a minha idéia . eu achava que era textos . analisar . ler e escrever o que eu entendia ... do texto e a parte oral .. entrevista . né?
- 7 – P: Entrevista . mas não . é:: antes de você ler o manual antes de ... por exemplo . vou prestar o Celpe-Bras . o que você achava que ele ia avaliar . porque você soube da entrevista quando você leu o manual?
- 8 – C4: Isso
- 9 – P: Antes de você ler o manual
- 10 – C4: Eu achava que era como qualquer outra prova de proficiência
- 11 – P: Quais eram as outras provas de proficiência que você conhecia antes?
- 12 – C4: Hum . nenhuma
- 13 – P: Ta . então você tinha apenas uma idéia
- 14 – C4: Tinha uma idéia
- 15 – P: Então qual que era a idéia sobre o exame?
- 16 – C4: É:: compreensão de escuta . marcar
- 17 – P: Separado?
- 18 – C4: Separado . tudo separado por partes . três partes . escuta . escrita e:: análise de textos . assim para marcar
- 19 – P: Certo . entendi agora . e como você acha que você devia se preparar para um exame desse tipo?
- 20 – C4: Acho que praticar mais a minha fala .a pronúncia de cada consoante . de cada palavra e ler bastante para entender bem a gramática para redigir bem os textos
- 21 – P: Mas você disse que achava que ia ser separado . né? então você ia estudar gramática?
- 22 – C4: Gramática

- 23 – P: Que mais? Exercícios de escuta também? E:: depois você chegou a usar algum material que te ajudasse nisso? Ou depois logo você viu que não era assim?
- 24 - C4: Então antes da primeira prova eu peguei um livro de português básico
- 25 – P: Qual era o nome do livro?
- 26 – C4: Bem vindo
- 27 – P: Bem vindo . sim da editora SBN
- 28 – C4: Isso . porque eu tinha uma amiga que tinha e ela me emprestou . eu dei uma lida assim bem no geral dois dia antes
- 29 – P: Desculpa . mas antes de você pegar esse livro você não tinha nenhuma idéia de como era o exame
- 30 – C4: Não . não tinha idéia . depois eu fui olhar no site e vi o modelo e disse mas o que que é isso?
- 31 – P: Ta ((risadas)) .então você . continue falando do livro . então você estudou por meio do livro
- 32 – C4: Isso . aí eu estudava e tirava dúvidas com meus colegas nativos
- 33 – P: Você nunca fez cursos de português?
- 34 – C4: Nada . nunca fiz curso assim
- 35 – P: Você estudava pelo livro
- 36 – C4: Pelo livro
- 37 – P: E você conseguiu aprender muita coisa . você acha que foi válido?
- 38 – C4: Eu aprendi algumas coisinhas como que eu falava errado e escrevia errado também ((risadas)) . mas assim os acentos agudos os outros acentos
- 39 – P: Certo
- 40 – C4: Como “ eu vou trabalhar” e não “eu vou a trabalhar”
- 41 – P: Entendi . agora fale um pouco assim sobre seu aprendizado de língua estrangeira no geral . você já estudou alguma outra Língua Estrangeira além do português?
- 42 – C4: O Inglês
- 43 – P: E como era . você lembra? Os materiais do curso de inglês que você fazia?
- 44 – C4: Era tudo encima do livro no caso do inglês era o *Interchange*
- 45 – P: Ah . o *Interchange* você já trabalhou com o *Interchange* e também com algum outro?
- 46 – C4: Outro que era uma apostila do próprio curso
- 47 – P: E como era essa apostila . você lembra?
- 48 – C4: Era mais gramática que ... qualquer outra coisa
- 49 – P: E eram habilidades separadas . gramática e alguma outra coisa?
- 50 – C4: Era gramática . é:: listening e as vezes conversa

- 51 – P: Certo . E:: o professor complementava com essa apostila que você disse . e uma coisa a mais ou somente isso?
- 52- C4: Cartazes . desenhos a gente fazia e depois um diálogo ou um texto sobre o que a gente viu . montava orações . na outra escola que eu fiz lá no Peru . fazia isso
- 53 – P: Fazia isso . certo . e no começo geralmente fazia isso também ou não?
- 54 – C4: Não só foi depois dos cinco primeiros meses do segundo básico . intermédio
- 55 – P: Intermediário
- 56 – C4: Intermediário: e no final do curso fazia um *role play* . sabe?
- 57 – P: Ah é?
- 58 – C4: É uma atuação com tudo o que tinha aprendido na . no curso
- 59 – P: Como se fosse um teatro?
- 60 – C4: Isso . a gente montava a nossa peça com os autores ou em cima de alguma obra . nós fizemos sobre o Descobrimento da América
- 61 – P: Mas vocês já pegavam a obra de algum autor ou
- 62 – C4: Não . não . a gente mesmo que inventava sobre a parte histórica se ... se ... seguia a realidade ou se fazia mais engraçado sobre o tema ou o assunto era:: na escolha de cada um
- 63 – P: Você trabalhou com o Interchange até que nível . você lembra?
- 64 – C4: Eu comecei só com o básico aí eu mudei para a outra escola
- 65 – P: Ta . eles eram divididos em cores né? Era o amarel(o)
- 66 – C4: Era o vermelho
- 67 – P: Era o vermelho, ta . era o intermediário então o intemediário 1
- 68 – C4: Isso
- 69- P: E depois então você mudou para uma outra escola que tinha um outro material
- 70: C4: Isso
- 71 – P: E você lembra o nome do outro material?
- 72 – C4: Hum ... não porque era o material da própria escola
- 73- P: Ah:: era a própria escola que elaborava o material?
- 74 – C4: Isso
- 75 – P: Como era? Era essa apostila que você falou?
- 76 – C4: Isso . os donos da escola que fizeram os livros . o material e se passava a cada mês . não era o material para o semestre . para cada mês . porque as aulas eram de segunda a sexta é:: uma hora e quarenta minutos de aula
- 77 – P: Segunda a sexta . uma hora e quarenta? Era um curso intensivo?

78 – C4: Era . por isso que meu inglês foi em um dois anos . porque era de segunda a sexta e era uma hora e quarenta e cinco minutos

79 – P: Então esse professor era que passava as atividades extras . a peça de qual você falou

80 – C4: Isso . mas foi depois do intermediário

81 – P: E não era uma escola de franquia . era uma escola independente

82 – C4: Independente.

Entrevista 2

1 – P: Depois que você descobriu como era o exame Celpe-Bras, como você ficou (...)?

2 – C4: Ah eu fiquei muito revoltada ((risadas))

3 – P: Assim . é:: antes você se preparou com esse livro *Bem Vindo*

4 – C4: Isso

5 – P: Aí depois que você viu que o Celpe-Bras era estruturado de uma outra forma foi quando assim? Antes da prova ou depois?

6 – C4: Não . antes da prova . mas não dava mais tempo para estudar do jeito em que estava explicando no manual . mas quando eu olhei eu *falei ah esse é fácil esse aqui eu vou entender eu vou me dar bem* ((risadas)) porque eu entendia tudo que tava no modelo . eu entendia tudo . o meu problema eu achava que ia ser na forma de como redigir porque eu estava assistindo um vídeo que eles passaram que tinha cerca de 15 minutos eu acho

7 – P: Você achou que o manual que você leu pela internet ficou claro?

8 – C4: Não . não ficou

9 – P: Por quê?

10 – C4: Não ficou claro porque ele não:: colocaram a parte do ... a parte como nós íamos interpretar a parte que eles estava pedindo para interpretar dos textos escritos ... dos textos ...

11 – P: Ta . acho que vai ficar mais fácil porque eu estou com ele aqui acho que era o mesmo da época ((enquanto isso, o pesquisador pega o manual do exame e pede para a candidata mostrar onde estava o ponto que não estava claro para ela)) . me diga o que você achou difícil de entender

12 – C4: O que eu achei difícil foram os ... eram três temas diferentes . coisas assim que não tinham concordância

13 – P: Não tinha nexo entre uma coisa e outra?

14 – C4: Isso . e ... e agora?

15 – P: Não era esse daí que você viu . né?

- 16 – C4: Não . era sobre . eu não me lembro bem
- 17 – P: Ta . mas era como se fosse assim para você escrever ((o pesquisador mostra um exemplo da parte coletiva para a candidata))
- 18 – C4: Isso . eram três temas eu acho
- 19 – P: Ta . certo
- 20 – C4: Eu acho que eu tava entendendo do assunto
- 21 – P: E o que você entendeu ali na hora o que era para fazer?
- 22 – C4: Então era . era . responder . mas eu achei que era muito assim básica e outros temas era mais ah ... ah eu acho até difícil de responder . porque era da parte de psicologia eu acho
- 23 – P: Ta . mas você achou que o manual ele deu subsídios para você fazer a prova ou você acha que ficou devendo alguma coisa?
- 24 – C4: Acho que ficou devendo
- 25 – P: Como você acharia que ele poderia melhorar . você pode dar alguma opinião como ele poderia melhorar . você leu esse daqui já ((o pesquisador aponta para o manual que está em sua mão))?
- 26 – C4: Já
- 27 – P: Você achou que ficou claro?
- 28 – C4: Eu acho que eles deveriam colocar mais informações sobre como responder . mostrando exemplos no modelo
- 29 – P: Certo . então você acha que eles deveriam explicar . qual dos itens do manual você acha que deveria ter uma explicação melhor?
- 30 – C4: Acho aqui na parte do *como se preparar* porque eu acho que não é só gramática
- 31 – P: Ah . ta
- 32 – C4: É:: análise de textos . acho que essa parte ficou devendo
- 33 – P: ((o pesquisador começa ler em voz alta as explicações sobre o exame contidas no manual))
- 34 – C4: O que eu acho que seria cobrado na prova seria uma oração . um texto de pequeno parágrafo e perguntas como *o texto aqui:: essa palavra leva acento?*
- 35 – P: Ah você achou que eles iam fazer isso
- 36 – C4: Isso . eu achei que eles só iam cobrar parte de gramática ((a candidata mostra ao pesquisador de onde tirou essa idéia baseando-se em um trecho contido no manual)) . porque quando eu vi o exemplo do TOEFL era assim que era cobrado com alternativas
- 37 – P: ((o pesquisador lê em voz alta um outro trecho do manual que explica que uma preparação voltada somente para aspectos lingüísticos não será suficiente)) . então mesmo com essas informações você achou que seria cobrado aspectos inerentes a gramática?

38 – C4: Sim . inclusive na parte oral eu achei que seria cobrado assim *pegue esse texto e leia* para eles avaliarem as pronúncias

39 – P: Ah tá . você achou que a pronúncia ia ser avaliada através de leitura de textos?

40 – C4: Isso . isso mesmo . eu acho inclusive que eles poderiam realmente colocarem essa parte de leitura para avaliar a pronúncia além da entrevista

41 – P: Por quê?

42 – C4: Porque eu acho que o aluno poderia ficar assim menos tenso em vez de ficar perguntando perguntando porque não é um tema só vai variando e às vezes você não conhece o que está sendo perguntado . por exemplo a ((fala o nome de uma outra candidata que prestou o Celpe-Bras)) me falou que perguntaram a ela *quanto que ganha um bombeiro* acho que era? *Qual era o salário de um* não sei o que? Eram coisas meio assim que é:: se a pessoa está nervosa se coíbe às vezes para falar.

Entrevista 3

1 – P: Que nível você esperava alcançar quando você prestou o exame?

2 – C4: Eu achava que eu alcançaria o intermédio ou o intermédio avançado . então eu disse que com certeza que do intermédio eu passo

3 – P: Então você não esperava .

4 – C4: Eu esperava o intermédio ou o intermédio avançado

5 – P: Certo . e o primeiro resultado foi o básico

6 – C4: Nada eu não consegui nada

7 – P: Certo . você não conseguiu certificado . entendi . e você acha que a forma que você se preparou para o exame deu algum resultado?

8 – C4: Eu acho que não . não sei o que aconteceu porque quando eu voltei para casa eu achei que estava errado o que tinha escrito

9 – P: E quando você recebeu o resultado?

10 – C4: Ah . foi uma decepção

11 – P: E você acha agora que para o Celpe-Bras você vai se preparar de outra forma ou você vai continuar se preparando do mesmo jeito?

12 – C4: Não . agora com o curso que estou fazendo . né? as informações sobre o Celpe-Bras que estou tendo

13 – P: As aulas que você diz são essas que você está fazendo aqui?

- 14 – C4: Sim . essas! Coesão de texto . eu acho que essa parte é a que faltava mais porque eu acho que isso vai ser cobrado de novo na prova
- 15 – P: Ta . e produção de texto como você está se preparando? Você está lendo jornais . está lendo revistas?
- 16 – C4: Estou . estou lendo . estou escrevendo . por exemplo ontem eu fiz um relatório relâmpago que fui até meia noite eu acho ((risadas)) porque quando estou sob pressão . aí escrevo mais ((risadas)) mas eu deixei para um colega meu revisar . mas não tem muito erro ta tudo certinho
- 17 – P: E para as questões mais específicas ao Celpe-Bras . porque você produz muito texto acadêmico e no Celpe-Bras eles não cobram textos acadêmicos . né? eles cobram textos mais coloquiais . enfim . como você está se preparando para produzir um texto como esse para o Celpe-Bras?
- 18 – C4: Agora . só as partes das aulas que eu estou fazendo dentro do curso de interpretação e produção de textos acadêmicos
- 19 – P: Só? Nenhum outro tipo de preparação?
- 20 – C4: Às vezes eu pego uma revista do tipo *Veja* ou *Fapesp*
- 21 – P: Por falta de tempo você não faz outras coisas para se preparar?
- 22 – C4: Por falta de tempo mas eu vou . pelo menos uns 15 dias antes da prova eu vou ...
- 23 – P: E de que maneira você se pensa em se preparar nesses 15 dias antes?
- 24 – C4: Eu pretendo assim . como eu fiz na prova passada . pegar um artigo de qualquer revista e tentar analisar e escrever o que eu entendi com maior ênfase do tema
- 25 – P: Certo . entendi . e quando você prestou da última vez?
- 26 – C4: Eu prestei em abril do ano passado (2004)
- 27 – P: Você continuou tomando aulas de outras línguas durante esse tempo ou só de português?
- 28 – C4: Agora eu estou tomando de inglês
- 29 – P: E você achou que da maneira que você se preparou da última vez foi correta ou você achou que faltou algo?
- 30 – C4: Antes eu achei que era correta . mas depois do resultado . eu vi que alguma coisa deu errado
- 31 – P: Agora você sabe como se preparar melhor para a prova?
- 32 – C4: Sei
- 33 – P: E agora que você está tomando aulas de inglês aqui em [nome da cidade em que C4 estuda] . você conhece o material que está sendo usado?
- 34 – C4: Estamos usando aquela gramática do Murphy e tem outro que eu não me lembro o nome
- 35 – P: Se você estivesse se preparando para o Celpe-Bras por meio de material parecido com o Murphy em português . você acha que você teria bons resultados na prova?

36 – C4: Poderia ser . sim . sim

37 – P: E você acha que o mais importante quando você aprende uma língua estrangeira . como é o aprendizado eficaz? Você acha que é mais concentrado na gramática ou é mais concentrado na produção? Como você acha que é?

38 – C4: Eu acho que tem que ir junto . aprender tanto a gramática da língua e praticando . escrevendo . lendo bastante . outra coisa é que quando leio e não entendo uma palavra vou direto no dicionário

39 – P: E você não tenta inferir pelo contexto do ... texto ao invés de ir ao dicionário direto?

40 – C4: Às vezes . mas quando é muito científico . não científico

41 – P: Específico?

42 – C4: Específico . e às vezes quando a palavra eu nunca escutei e está escrito aí . às vezes eu pego pelo contexto . mas é exceção

43 – P: Você vai prestar o TOEFL agora você disse né?

44 – C4: Agora não eu acho que o ano que vem

45 – P: Certo . E você já está se preparando para o TOEFL?

46 – C4: Sim

47 – P: Qual a preparação que você acha mais interessante a do Celpe-Bras ou a do TOEFL?

48 – C4: Bom eu acho que para o TOEFL tem maiores oportunidades de certificado

49 – P: Como assim . maior possibilidade?

50 – C4: É . maior possibilidade de . de .. porque geralmente quem faz o TOEFL é para estudar fora ou para uma oportunidade de emprego em seu país . então tendo o TOEFL . aí se houver alguma vaga pra:: sair . estudar fora . aí o que vale mais é o TOEFL que o Celpe-Bras

51 – P: Sim . sim você está mais empolgada com a prova do TOEFL agora . mas qual a preparação que você está achando mais .. sem pensar nas oportunidades . qual a preparação que você está achando mais interessantes assim? A que você está se sentindo mais a vontade?

52 – C4: Ah mais a vontade? Agora é o português

53 – P: A preparação para o Celpe-Bras você acha que ..

54 – C4: Eu acho que sim porque:: é aquela língua que eu estou mais no dia-a-dia então não só me preparar para a prova . senão me preparar para eu melhorar também na língua . estou morando aqui eu tenho que falar bem

55 – P: Você acha que o Celpe-Bras chegou a ser positivo ou negativo para sua aprendizagem de português?

56 – C4: Foi positivo porque:: depois daquela prova . depois de eu ter ficado revoltada eu falei *eu devo estar errando em alguma coisa* e eu não sabia se era na pronúncia ou .. na interpretação dos textos e eu

acho que é mais na interpretação dos textos . porque todo mundo falava *Nossa ((nome da candidata))* *você fala bem! E como você não passa na prova?* ((risadas)) . mas eu trato de melhorar a cada dia minha pronúncia ... porque no ano passado eu tava aqui três anos já . eu escrevia bem . naquela época . né? . eu escrevia bem . então eu perguntei *será que só isso é necessário para fazer a prova?* Então foi quando eu comecei a ver a parte de gramática . porque eu tenho alguns amigos que assim . eles não falavam bem . e eles não falam bem até agora . mas eles passaram! E por que eu não passei? ((risadas)) porque pelo menos pelo básico eu deveria ter passado mas nada? . porque no dia da entrevista . estava marcado às 7:30h e a outra entrevista às 8:00h e aí foi outra pessoa me pedindo por favor . e eu nem conhecia . e ele trocou comigo o horário porque ele ia perder o ônibus que ia para Ribeirão e será que eles trocaram as fitas . não sei . e aí foi isso . eu até queria:: ir para reclamar . mas como o resultado saiu quatro . três meses depois . acho . aí não tinha mais chance . não sei tampouco se é possível que tenha acontecido isso.

Entrevista 4

- 1- P.: Eu queria saber, já que você fez a prova pela segunda vez e queria saber de seu resultado agora, como foi?
- 2 - C4: Foi intermediário superior. Eu esperava um avançado porque eu queria tramitar a validação de meu diploma de bacharel lá do Peru (.) para cá..
- 3 - P.: E como você obteve essa informação?
- 4 - C4: Eu sei porque outros amigos já fizeram os trâmites e por isso.
- 5 - P.: E a USP que exige?
- 6 - C4: Sim, é. Por isso, acho que vou fazer esse exame de novo.
- 7 - P.: Mas pelo menos o resultado foi o suficiente para você qualificar?
- 8 - C4: Sim, isso foi positivo. Porque eu já sabia como era a prova, eu fui mais confiante, o curso que fiz também ajudou bastante.
- 9 - P.: Bem, há uma diferença clara entre o primeiro resultado que você obteve e o segundo. Você acha que isso foi em razão do que? Porque você já falava português antes (.) como você já me disse.
- 10 - C4: Uhum.
- 11 - P.: Você já estudava, você já fazia um curso de português (..) mas vo() me corrija se eu estiver errado (..) você tinha uma idéia diferente da primeira vez? Porque a::
- 12 - C4: A minha idéia na primeira prova é:: (..) eu achava que era:: de:: [estrutura gramatical]

13 - P.: [Estrutura gramatical]

14 - C4: Tipo um TOEFL

15 - P.: Por isso, então, você não foi bem (..) aí, você fez de novo e se deu bem, você conseguiu o certificado de proficiência. Você acha que foi em razão de que exatamente que você conseguiu melhorar?

16 - C4: Porque aí melhorar mais (...) para eu redigir e:: e também me desenvolver mais na parte de expressão (...) e produção de texto (.) isso também acho que nem foi os trinta minutos que eles me pediram, acho que foi uns vinte minutos e depois me dispensaram. Foi bem rápido, inclusive, a entrevista.

17 - P.: Você foi com mais segurança...

18 - C4: Bem mais.

19 - P.: E por que exatamente? Por que você já conhecia, foi mais preparada?

20 - C4: Fui mais preparada e:: e também (..) peguei as dicas e:: como (.) fazer minha prova, o que (.) qual era o objetivo do Celpe-Bras.

21 - P.: Certo, e essas dicas você conseguiu por meio do que, exatamente?

22 - C4: Por meio de informações obtidas no curso que eu fazia, e:: porque também já tinha feito a prova, então não foi o que eu achava que era, aí já:: peguei o jeito, como se fala ((risadas)). Mas na terceira, eu consigo ((risadas)), na terceira eu consigo o avançado.

23 - P.: Quando você fez essa segunda prova, você se preparou de alguma maneira diferente, da maneira que você se preparou da primeira vez?

24 - C4: Eu dei mais importância sobre como preparar textos (..) porque na primeira parte e na segunda, você tem que saber como se apresentar, como fazer um textos, em termos mais formais (..) e a cara (...) do texto, fazer aquilo que eles estão pedindo, a estrutura (...) do texto

25 - P.: Certo, primeiro você se preocupou com a contextualização, para fazer aquilo que era pedido, isso foi a primeira coisa/

26 - C4: É, a primeira coisa. Organizar as idéias e escrever de forma bem concisa.

27 - P.: E você usou um material específico para fazer esse tipo de preparação ou foi apenas com o curso que você fez ou:: por outro meio?

28 - C4: Foi com o curso e fui também lendo revistas (.) não da minha área científica, jornalística em geral, e eu dei uma lida geral (...) no Manual. E lá eu obtive algumas informações sobre as perguntas, os textos, etc.

29 - P.: Na primeira vez em que você se submeteu ao exame, você tinha lido o Manual também ou você... deu mais atenção agora?

30 - C4: Na primeira vez, eu tinha o Manual, só dei uma duas olhadas (.) mas foi bem rápido, a minha maior preocupação foi a gramática. Agora desta vez eu já não segui mais isso.

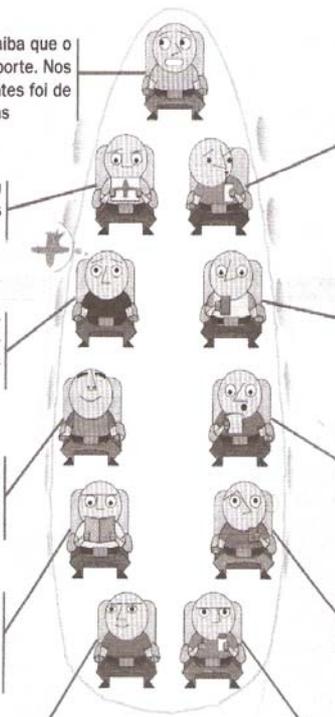
31 - P.: Você acha que se uma pessoa fosse prestar o exame pela primeira vez, seria possível obter um bom desempenho apenas lendo as informações contidas no Manual?

32 - C4: Acho que seria isso, mais se preparando também de outras formas, como lendo revistas (.) escrevendo textos, percebendo os diferentes jeitos de se comunicar, no telefone, por exemplo, acho que é isso.

ANEXO

SOLUÇÕES

Sem medo de avião

- 
- Aceite o medo e tente enfrentá-lo. Saiba que o avião é o mais seguro meio de transporte. Nos últimos dez anos, a média de acidentes foi de um para cada 1 milhão de decolagens
 - Informe-se sobre o funcionamento da nave e a preparação dos profissionais que a comandam
 - Não cultive idéias catastróficas apenas porque o avião balançou numa turbulência. Caso se sinta inseguro, converse com um comissário
 - Respire devagar e corretamente. Ajuda a relaxar o corpo e acalma a mente. Para ficar mais tranquilo, vale rezar, falar mantra ou tentar se distrair
 - Procure uma distração: ler um livro, fazer palavras cruzadas, ouvir música, assistir a um filme ou simplesmente conversar com o passageiro ao lado
 - Use roupas leves. Viaje sempre com meias para ficar descalço no avião. Ficar confortável ajuda
 - Não tome bebidas alcoólicas. O efeito do álcool em vôos é potencializado, aumentando a chance de ficar embriagado ou ter enjôo
 - Hidrate-se sempre, mas evite bebidas gasificadas. Um copo de água ou suco a cada hora é suficiente
 - Prefira alimentos leves, como sopas e saladas. Pratos gordurosos e pesados dificultam a digestão e aumentam o desconforto natural do viajante
 - Evite ingerir alimentos e bebidas com cafeína. Eles prejudicam o sono e aumentam a sensação de preocupação
 - Jamais tome medicamentos por conta própria. Caso não consiga controlar o medo, consulte um especialista

Ilustrações: S&P

Época, 25 de julho de 2005

Exame CELPE-BRAS de outubro de 2005.