

Tarefas de linguagem e funções comunicativas num curso online preparatório para o Celpe-Bras

Ana Luíza Gabatteli Vieira
PGLA/Universidade de Brasília
al.gabatteli@gmail.com

Vanessa Borges de Almeida
Universidade de Brasília
borgesalmeida@unb.br

Resumo

Este artigo é resultado de uma pesquisa-ação, que envolveu a elaboração e implementação de um curso preparatório para a Parte Oral do exame Celpe-Bras em contexto *online*. A pergunta que orienta este trabalho é quais são as contribuições do uso de tarefas comunicativas orais na preparação para o exame? Participaram do estudo três alunos hispanofalantes. Os dados foram coletados a partir de atividades síncronas e assíncronas realizadas pelos participantes durante o curso. Os resultados apontaram que muitas funções comunicativas que são suscitadas na parte oral do Celpe-Bras apareceram também nas tarefas e interações durante o curso.

Palavras-chave: Avaliação de proficiência oral. Celpe-Bras. Ensino de PLE. TICs no ensino de línguas.

Abstract

This paper it is a result of a qualitative action research, which involved the development of an online preparatory course for the Speaking paper of the Celpe-Bras exam. The research question was: what are the contributions of the use of communicative speaking tasks in the preparation for the exam? Three Spanish-speaking students were participants in this study. Data were collected from the synchronous and asynchronous activities students engaged in while taking the course. Results indicate that many communicative functions elicited on the speaking paper of the Celpe-Bras exam were also observed on the tasks and interactions on the course.

Keywords: Oral proficiency assessment. Celpe-Bras. Portuguese as second language teaching. Technologies in language teaching.

1 Introdução

Na área de ensino e aprendizagem de Português como Língua Estrangeira (PLE), temos percebido uma crescente procura de estrangeiros residentes em diversas partes do mundo e do Brasil por cursos preparatórios para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame de base comunicativa e acional, reconhecido oficialmente pelo governo do Brasil e desenvolvido pelo Ministério da Educação, com apoio do Ministério das Relações Exteriores.

O Celpe-Bras é um exame que tem se destacado internacionalmente, pois a certificação de proficiência fornecida por ele pode ser um dos critérios para concessão de bolsas junto aos programas de cooperação educacional exercida entre países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém Acordo de Cooperação Educacional, Cultural ou em Ciência e Tecnologia, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e também o Programa de Estudantes-Convênio de Pós-graduação (PEC-PG). Além disso, ter proficiência certificada pelo exame pode ser uma das exigências para os estrangeiros que queiram ter seus diplomas revalidados em território nacional. Segundo as estatísticas do Inep e do MEC, atualmente (2018), são 90 postos aplicadores nos continentes americano, africano, asiático e europeu (BRASIL, 2018). O volume de candidatos cresceu exponencialmente, passando de 127 candidatos em 1998 para 7.442 no ano de 2018.¹ Dessa forma, o Celpe-Bras constitui-se como um importante veículo de representação da Língua Portuguesa e da cultura brasileira, além de caracterizar-se como um exame de alta relevância, devido ao fato de decisões importantes serem tomadas a partir de seus resultados.

Avaliações oficiais de alta relevância social exercem uma poderosa influência sobre os alunos que estudam uma língua, principalmente sobre aqueles que se preparam para realizar exames de proficiência, assim como sobre os professores que os ajudam a se preparar, um conceito que é, no campo da Avaliação Educacional, denominado de efeito retroativo. Para Buck (1988, p.17), é “uma tendência natural dos alunos e professores a adaptarem as atividades de sala de aula para as exigências do teste, principalmente quando o teste é particularmente importante para os examinandos e seus resultados são usados para medir o sucesso do

¹ <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>

professor”². Em consonância, Alderson e Wall (1993, p.41) afirmam que muitos “[...] testes são realizados para serem determinantes poderosos do que acontece nas salas de aulas”³. Embora a motivação primeira para a elaboração do Celpe-Bras tenha sido “criar um exame único e padronizado para a seleção de estudantes de intercâmbio, principalmente para os que se candidatavam ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G)” a criação desse instrumento foi vislumbrada como a possibilidade de “propor parâmetros para um ensino que se voltasse para oportunidades de uso da língua visando à participação dos educandos em diferentes situações de comunicação em que o português fosse a língua de socialização entre os participantes”. Isso num contexto histórico de ensino de Português como Língua Estrangeira ainda fortemente orientado por uma visão estruturalista (SCHLATTER, 2014).

No caso do Celpe-Bras, não encontramos muitos estudos sobre o impacto do exame na preparação para a Parte Oral. Além disso, há uma lacuna entre a oferta e a demanda de cursos especializados no Celpe-Bras tanto na modalidade presencial quanto a distância. O nosso recorte, neste artigo, se fez pela oferta a distância, pensando em um público que poderia não ter acesso a cursos presenciais, ou ainda cuja agenda não permitisse acompanhar um curso nessa modalidade.

Como proposta, planejamos, desenvolvemos e colocamos em prática um curso piloto preparatório para a Parte Oral do exame na modalidade a distância, e acompanhamos o desenvolvimento da proficiência dos alunos durante o curso. Nossa preocupação desde o início foi a de propor um curso em que ser aprovado no Celpe-Bras não fosse visto apenas como o único objetivo, mas como uma oportunidade para melhorar a proficiência em PLE dos alunos, indo além do mero fornecimento de materiais de prática para o teste, e criando oportunidades efetivas de desenvolvimento da produção oral de aprendizes de PLE em contexto *online*. Nesse sentido, corroboramos a visão de Erfani (2012) de que, em cursos preparatórios, os estudantes precisam realmente ter conhecimento sobre o construto e a estrutura do exame e suas implicações para o aprendizado; contudo, é necessário

² *a natural tendency for both students and teachers to tailor the classroom activities to the demands of the test, especially when the test is particularly important for test takers, and pass rates are used as a measure of teacher success.*

³ *[...] tests are held to be powerful determiners of what happens in the classrooms.*

promover oportunidades para que eles possam ir além das exigências do teste, em consonância com o que pontua Zhengdong (2009, p.24):

[...] tanto um curso preparatório quanto uma aula normal de instrução de língua, que tem como objetivo final a melhoria da proficiência linguística dos alunos, deveriam ser capazes de proporcionar oportunidades de aprendizagem para aumentar o conhecimento e a capacidade de usar a língua-alvo do aluno.⁴

A proposta, então, foi promover a aprendizagem, incluindo também atividades que não fossem apenas retiradas de materiais usados na Interação Face a Face (IFF) do Celpe-Bras, mas que guardassem semelhança em conteúdo e exigissem dos alunos o uso da língua em atividades de linguagem e funções comunicativas (FC) semelhantemente àquelas exigidas na IFF. Dessa forma, o curso foi estruturado pensando-se na preservação de sua validade de conteúdo e de construto como curso preparatório.

Considerando, portanto, que a proposta do curso não se baseou apenas na replicação de atividades do exame, desejávamos saber o quanto o curso poderia de fato contribuir para a preparação dos alunos para o exame. Como recorte da pesquisa-ação que desenvolvemos num programa de Mestrado em Linguística Aplicada, neste artigo buscamos discutir as contribuições do uso de Tarefas Comunicativas (TCs) orais na preparação para a Parte Oral do Celpe-Bras em contexto de curso *online*.⁵

O curso foi construído no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) *Moodle*, com a utilização da ferramenta de gravação de áudio NanoGong⁶ integrada a ele e com o Skype, para seções de videoconferência.

Foram escolhidos três alunos-participantes hispanofalantes para esta pesquisa, dos quais dois estavam cursando mestrado no Brasil e um tinha planos de estudar no país. Também foram escolhidos dois professores que participaram da pesquisa como examinadores-observadores das Simulações

⁴ [...] *either a language test preparation course or normal language instruction class that has as its ultimate objective improvement of students' language proficiency should be able to provide learning opportunities for increasing learner knowledge of and ability to use a target language.*

⁵ Além desse, outros objetivos e perguntas de pesquisa foram investigados na dissertação. Para saber mais, consultar Gabatteli Vieira (2016)

⁶ Saiba mais sobre a ferramenta: <http://gong.ust.hk/nanogong>

Pós-Curso (SPCs). Na pesquisa completa, foram utilizados os seguintes instrumentos de coleta de dados: duas entrevistas, sendo uma estruturada e outra semiestruturada; uma escala *likert*; notas de campo; tarefas comunicativas assíncronas; sete interações face a face com cada aluno; quatro simulados da prova oral com cada aluno. Neste recorte da pesquisa, os dados emergem principalmente das tarefas comunicativas assíncronas, das interações face a face (IFFs) e dos simulados (SPCs).

2 O Celpe-Bras

O Celpe-Bras, oficializado em 1997, com sua primeira aplicação em 1998, foi proposto para ser um exame de proficiência com base comunicativa (SCHLATTER, 1999). Segundo Scaramucci (1999), uma avaliação comunicativa caracteriza-se pelo desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso, que requer mais do que a utilização de formas e de regras linguísticas, mas também o conhecimento de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. Portanto, o exame avalia a capacidade do examinando de entender e de usar a língua conforme as regras socioculturais do dia a dia dos brasileiros. Entendemos que o construto de proficiência que embasa o exame é o uso da língua para realizar ações reais em sociedade. Assim, ele encontra respaldo numa perspectiva que contemporaneamente está se denominando acional ou orientada para a ação (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Tal perspectiva encontra fundamento sobre bases comunicativas, mas articula de modo mais coeso os propósitos sociais pelos quais os indivíduos usam a língua, considerando que não se fala no vácuo: alguém fala a outro (cada qual com sua própria identidade e papel social naquela situação de uso da língua), com um propósito específico, e num dado contexto social. O conjunto desses elementos é determinante para *o que se diz, quando se diz e como se diz* (BAKHTIN, 2003).

A Parte Oral do exame⁷ tem aproximadamente 20 minutos de duração e é composta por uma interação oral, gravada em áudio. Essa etapa conta com a presença de dois examinadores, um entrevistador e um

⁷ Neste artigo, tratamos apenas da parte oral do exame. Para mais informações sobre a parte escrita do exame, consulte o **Manual do Aplicador** em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015>.

observador. O entrevistador faz uma avaliação do desempenho do examinando com base numa escala de avaliação holística⁸. Já a avaliação do observador é feita com base numa escala analítica compreendendo os seguintes critérios: compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia. Os resultados são dados em quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. O desempenho do examinando é avaliado de forma global nas tarefas da Parte Escrita e da Parte Oral.

Nos primeiros cinco minutos do exame, o entrevistador estimula uma conversa a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição dos examinandos sobre suas atividades ou interesses. Nos 15 minutos seguintes, o entrevistador apresenta três elementos provocadores escolhidos para incitar uma conversa com o examinando, sendo que cada elemento deve gerar uma interação de, aproximadamente, cinco minutos. Os elementos provocadores são materiais compostos, geralmente, por imagens e textos escritos curtos sobre assuntos variados e do dia a dia do brasileiro, em geral textos veiculados em capas de revistas ou propagandas. Para mais detalhes sobre o exame, consultar a página do Celpe-Bras no Inep⁹, e também a página contendo o acervo Celpe-Bras hospedada na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.¹⁰

3 Da avaliação de proficiência para o planejamento de um curso

Em seu artigo seminal sobre proficiência linguística, Scaramucci (2000, p.15) contrasta avaliação de proficiência com avaliação de rendimento, postulando que “enquanto a proficiência refere-se a um uso futuro da língua e, como tal, é geral e não tem vínculos ou compromissos com o passado (de aprendizagem da língua), rendimento é específico e local, na medida em que descreve a aprendizagem de determinado programa”, ou

⁸ Escalas holísticas descrevem o desempenho de modo geral, com uma única nota ou nível. Por sua vez, escalas analíticas apresentam descritores separados para cada componente (LUOMA, 2004). Para mais informações sobre as grades do Celpe-Bras, consulte o **Manual do Aplicador** em

<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015>.

⁹ <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>

¹⁰ <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>

seja, está ligado ao processo de ensino e aprendizagem de uma LE, tendo como objetivo estabelecer o grau de sucesso dos estudantes com relação à sua aprendizagem em uma determinada fase desse processo.

A função primordial da avaliação de rendimento não é conceder pontuações, mas sim fornecer *feedback* formativo sobre o desempenho dos alunos com o intuito de fazê-los tomarem consciência das suas dificuldades e, no caso da aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs), tornarem-se capazes de reconhecer e corrigir suas inadequações linguísticas, ao mesmo tempo em que permite ao próprio professor reorganizar o processos de ensino.

Simplistamente, alguém poderia entender que a avaliação de proficiência é sempre externa ao processo de ensino e aprendizagem. Porém, entendemos que, se o objetivo do ensino é justamente o desenvolvimento de uma proficiência, podemos imaginar que essa fórmula não seja, na realidade, tão dicotômica. No caso específico do processo de ensino de LEs, Shohamy (1992) propõe que o currículo escolar integre tanto a avaliação de rendimento (que se orienta para a aprendizagem) quanto a de proficiência, pois a de rendimento possibilita refletir sobre observância do currículo escolar, enquanto a de proficiência reflete o domínio de uso da língua real. A autora salienta que, ao enfatizar ao mesmo tempo o rendimento e a proficiência, é possível atingir propósitos diferentes: avaliar o currículo proposto para a aula e fazer a inferência sobre a aprendizagem para situações práticas de uso da língua.

O curso foi desenvolvido a partir de uma visão de língua como uso, e organizado em torno de tarefas. Segundo o Conselho da Europa (2001, p. 217),

[...] tarefas são uma característica da vida cotidiana nos domínios privado, público, educativo ou profissional. A execução de uma tarefa por um indivíduo pode envolver a ativação estratégica de competências específicas, de modo a realizar um conjunto de ações significativas num determinado domínio, com uma finalidade claramente definida e um produto (output) específico.

Scaramucci (1999) enfatiza que uma atividade só pode ser considerada uma tarefa se possibilitar que o enunciador adeque sua produção ao interlocutor e ao propósito comunicativo. Corroborando com a autora,

Brasil (2013, p.5) afirma que “fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores”.

Massarotto et al. (2009) ressaltam que pesquisas realizadas (PRABHU, 1987; XAVIER, 1999; BARBIRATO, 1999, 2005) demonstraram que o uso de tarefas pode oferecer ótimas oportunidades de interação e de negociação do significado, além de contribuir para motivar os aprendizes. Essa chance de interagir e negociar significado proporciona aos aprendizes momentos realistas de “exercício” de diferentes FCs presentes nas ações de linguagem da vida real. Após a revolução no conceito de competência introduzida por Hymes (1972), Halliday (1988) foi um dos primeiros autores que se ocuparam em discutir as funções da linguagem e a estudarem a gramática da língua em termos de função (ver HALLIDAY, 2004), entendendo-as como propriedade fundamental da linguagem e sinônimo de uso. Para o autor, três são as funções para as quais a linguagem é utilizada: representar o mundo (função ideacional), ser um instrumento de interação (interpessoal) e organizar a informação (textual). Por sua vez, O’Sullivan, Weir e Saville (2002) sugerem que a língua produzida em um exame de proficiência seja descrita em termos de funções comunicativas informacionais, interacionais e, também, de gerenciamento. As funções informacionais estão ligadas ao fornecimento de informações, como expressão de opiniões e preferências, justificativas, sugestões, entre outras. Já as interacionais são empregadas para estabelecer e manter relações entre os interlocutores, englobando a concordância e discordância, pedido de informações, negociação de sentido etc. Por sua vez, as de gerenciamento referem-se às funções de tomada de decisões e mudança de tópicos. Essa proposta orientou nossa análise. Outros autores já buscaram com considerável sucesso validar tarefas em exames de proficiência oral no formato de entrevista e interação entre candidatos categorizando o produto da fala dos candidatos em funções comunicativas (ver, por exemplo, LAZARATON, 2002).

Além da base comunicativa, foi importante considerar as especificidades de um curso *online*. Num curso a distância, a oportunidade de aprendizagem no tempo do próprio aluno é um grande motivador, e um considerável diferencial dessa modalidade de ensino. Assim, desenvolvemos materiais e atividades que permitissem que os alunos entendessem os objetivos do curso, usassem a língua e, ainda, refletissem sobre seu processo

de aprendizagem, sem que, necessariamente, precisassem da atenção do professor em todos os momentos.

Preti (1996) considera que todos os componentes da educação a distância são importantes para a sua implementação e eficácia. Todavia, salienta que a preparação dos recursos humanos e a elaboração dos materiais didáticos merecem prioridade, pois os materiais têm o papel de facilitar e organizar os procedimentos estratégicos no processo de ensino e aprendizagem.

4 O curso

Para a construção do curso, analisamos 550 elementos provocadores divulgados no Acervo do Celpe-Bras¹¹ desde sua primeira edição, em 1998 até a primeira edição de 2015. A categorização dos temas mais recorrentes do exame estão discriminados no Quadro 1.

Quadro 1. Temas mais recorrentes do exame Celpe-Bras

Temas	Ocorrências
Modos de vida/Comportamento	120
Saúde/Bem-estar	84
Meio ambiente	48
Miscelânea	45
Vida profissional	43
Leitura	23
Turismo/Viagens	20

Fonte: GABATTELI VIEIRA (2016, p. 59)

A partir dessa análise, estruturamos o curso em sete unidades temáticas: (0) *Entendendo o Celpe-Bras*; (1) *Vida profissional*; (2) *Meio ambiente*; (3) *Vida saudável*; (4) *Tecnologia*; (5) *Língua e cultura*; (6) *Viagens*; e (7) *Tudo junto e misturado* (Revisão dos temas das unidades anteriores).¹²

¹¹ O acervo pode ser acessado em [http://<www.ufrgs.br/acervocelpebras>](http://www.ufrgs.br/acervocelpebras)

¹² As unidades 4, 5 e 6 foram temas comuns que inserem-se nas categorias Modos de Vida/Comportamento ou Miscelânea.

Em relação ao formato do curso, apenas as Unidades 0 e 1 foram elaboradas antes do início do curso, pois, nosso objetivo era dar ênfase no processo, elaborando atividades personalizadas que visassem a motivar os alunos na troca e na construção do conhecimento. Assim, as unidades subsequentes foram preparadas após a realização da unidade anterior a partir da avaliação das produções dos alunos. A partir de suas produções, criamos tarefas e atividades que permitissem que eles trabalhassem melhor seus pontos fracos. Cada unidade ficou estruturada de modo a conter os elementos descritos no quadro 2. Após o encerramento do curso, também contemplamos quatro simulações da entrevista do Celpe-Bras.¹³

Quadro 2. Atividades e materiais presentes em cada unidade temática

Atividades e materiais que compõem as unidades
Um vídeo ou imagem que introduzisse o tema a ser trabalhado
Um arquivo em PDF com a Apresentação da Unidade, onde os alunos poderiam saber o que era esperado deles antes de iniciar os estudos
Um “Fórum de Dúvidas”, espaço dedicado à postagem de dúvidas, na modalidade escrita, sobre as atividades e tarefas de cada unidade
Uma atividade de compreensão oral
Dois TCs
Uma atividade de produção oral que simulava o formato de entrevista do Celpe-Bras, com a diferença de que foi realizada de forma assíncrona
Uma IFF em tempo real via <i>Skype</i> de 30 minutos a ser realizada ao final de cada unidade
Um espaço intitulado de “Hora do Cafezinho”, seção com o objetivo de levantar discussões, por meio de um fórum escrito sobre aspectos da cultura brasileira ligados ao tema da unidade
Uma seção com explicações gramaticais, contendo materiais selecionados com base na ocorrência de inadequações nas produções das unidades anteriores

Fonte: GABATTELI VIEIRA (2016)

Neste artigo, focaremos nos dados coletados tanto a partir da realização de atividades assíncronas (TCs) quanto de atividades síncronas (IFFs e SPCs) . As IFFs via *Skype* realizadas ao final de cada unidade foram

¹³ As simulações, como no Celpe-Bras, foram aplicadas e avaliadas por dois examinadores. Uma das pesquisadoras foi a examinadora que interagiu com os participantes. Os examinadores externos foram os dois professores convidados, que avaliaram os participantes posteriormente a partir dos áudios a eles enviados.

planejadas para serem simulações da IFF do Celpe-Bras, mas com o diferencial de que os elementos provocadores estavam sempre relacionados aos temas das unidades e que, ao final de cada interação, havia *feedback* baseado nos critérios do exame. Inicialmente, o plano era que a interação durasse 20 minutos e que a fase de *feedback* durasse 10, totalizando 30 minutos, mas sentimos a necessidade e a vontade dos alunos de aprenderem e resolvemos estender a duração para uma hora.

5 Análise de dados: as funções comunicativas e as ações de linguagem da vida real

Por se tratar de uma interação coconstruída, não é possível predeterminar estritamente quais FCs aparecerão durante a IFF do Celpe-Bras, mas a partir das perguntas norteadoras dos Roteiros de IFF foi possível elencar prováveis funções na produção dos examinandos. A partir desse levantamento é que as atividades do curso foram vislumbradas. No quadro 3 apresentamos as possíveis FCs que vislumbramos na IFF do Celpe-Bras a partir dos roteiros de interação face a face e dos elementos provocadores analisados. As FCs elencadas foram baseadas na lista de funções comunicativas suscitadas em exames orais de O'Sullivan, Weir e Saville (2002):

Quadro 3. Funções comunicativas

Funções informacionais	
Expressar opiniões	Descrever
Justificar opiniões	Sugerir/recomendar
Comparar	Expressar preferências
Fornecer informações pessoais	
Funções interacionais	
Concordar	Pedir informação
Discordar	Fazer reparos
Pedir opinião	Negociar significado
Persuadir	
Funções de gerenciamento	
Iniciar interações	Tomar decisões
Mudar tópicos	

Fonte: O'SULLIVAN; WEIR; SAVILLE (2002, p.54, com adaptações).

A primeira etapa da Parte Oral do Celpe-Bras, é essencialmente baseada em perguntas que instigam o examinando a fornecer informações pessoais. Por isso, uma das tarefas da Unidade 1, solicitava que o aluno se passasse por um estudante do curso de Administração e gravasse uma apresentação pessoal para participar de uma seleção para contratação de estágios de uma empresa. Assim, essencialmente, os alunos fizeram suas apresentações, trabalhando com a FC de *fornecer informações pessoais* (excerto 01).

- (01) *Bom dia, meu nome é // //. Eu estou procurando uma vaga de estagiário na sua empresa. Atualmente, sou estudante do curso de administração e minha disponibilidade é imediata. Só pra falar um pouquinho de mim, eu sou uma pessoa proativa e muito organi[s]ada. Também tenho experiência de utili[s]ação do pacote Office e minhas habilidades de comunicação orais e escritas são muito boas, por isso hum... tenho muita vontade de me desenvolver e ser bem-sucedido, mas acontece que meu horário não é noturno não. (Ronaldo – TC2 – Unidade 1)*

A mesma FC foi observada nas simulações, como observamos no excerto 02, retirado da primeira SPC realizada:

- (02) *P: Então, Ronaldo, me fale um pouco sobre você. O que você faz? Ronaldo: Hum... eu sou peruano, eu sou estudante de mestrado aqui no Bra[s]il. Hum... eu: hum... eu vim pra, pra acabar o mestrado e faz quatro, qua[s]e quatro me[s]es que eu estou morando no Niterói. Hum... e: hum... acho que isso. Antes de, do, de vir pra aqui eu só fiz dois ou até três me[s]es de português. Então meu português é muito bá[s]ico mesmo. (Ronaldo – SPC1).*

Nos Roteiros de IFF, perguntas que se iniciam com “Na sua opinião...?”, “Você acha que...?”, “Você acredita que...?” e “Para você,...?”, claramente, instigam o examinando a expressar sua opinião sobre o assunto abordado. A TC2 da Unidade 4 proporcionou momentos em que os participantes puderam se posicionar a respeito do uso da tecnologia na educação, expressando suas opiniões e justificando-as. Nessa tarefa, cada aluno, no papel de um profissional que orienta gestores e professores de escolas sobre o uso e aplicação das novas tecnologias na educação, precisava preparar uma palestra e uma apresentação de *slides* sobre esse tema para professores de uma escola da sua cidade. Também nas IFFs a mesma função foi observada (excerto 03).

(03) [...] *A importância das novas tecnologias na educação é porque a tecnologia é um ((um)) dos dos componentes para educação da qualidade. Contribuem ((contribuem)), mas não é o único elemento que promove uma educação boa. Considero que os processos de construção de conhecimento sobre a forma de aprendizagem ((aprendizagem)) de os alunos e professores são fenômenos que necessita[n] ser mais estudados por ambos, mas principalmente pelos professores que deve[n] estar e[n] uma constante busca de conhecimentos de novas tecnologias, pois os novos alunos, os alunos já esta[n] vindo, muitas das ve[s]es, co[n] uma bagagem de conhecimento be[n] maior do que de eles.* (Camila – TC2 – Unidade 4)

P: E você acha que o uso da tecnologia está diretamente ligado à melhoria das notas?

Camila: [...] Eu acho que tem que ter uma meia ((um equilíbrio)). Eu acho que tem que ter uma meia ((um equilíbrio)). É bom na tecnologia, u[s]ar a tecnologia, mas também não acredito que o estudante esté ((esteja)) todo tempo, por e[s]emplo, co[n] os telefones, assim mexendo o telefone. Eu acho que não é bo[n] també[n]. (Camila – IFF – Unidade 4)

Além disso, ao se posicionarem a respeito de determinado assunto, os examinandos também tiveram a possibilidade de justificar suas opiniões (excerto 04).

(04) *P: E você acha que o uso da tecnologia está diretamente ligado à melhoria das notas?*

Camila: Na verdade é relativo. Eu não estou: eu não concordo muito que muita tecnologia para os estudantes sea ((seja)) bom.

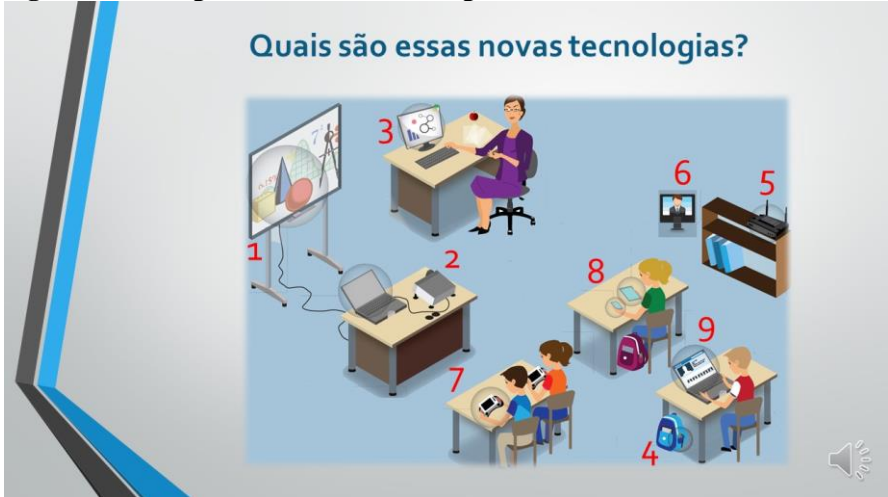
P: Por quê?

Camila: [...] Não sei, porque os professores acaba[n], acaba[n] mudando seu jeito de dar aulas e pega ((apoiam-se)) muito da tecnologia. Tudo volve ((se torna)) muito mecânico. (Camila – IFF – Unidade 4)

Mesmo que alguns roteiros não propusessem perguntas explícitas sobre a opinião dos examinandos, muitas vezes durante as interações, os participantes utilizaram essa FC. Ainda na Unidade 4, na apresentação de

slides, Ronaldo optou por apontar as vantagens das novas tecnologias descrevendo a Figura 1 (excerto 05).

Figura 1. Vantagens das novas tecnologias



Fonte: TC2 – Slide 2 – Unidade 4

- (05) *Vamos começar falando de quais são essas novas tecnologias. Eu vou apre[s]entar para vocês agora algumas das mais atuais. Como número 1, temos a: lousa digital é: ; um conhecido dispositivo é um projeto ou data show; lá na tela da professora, temos repre[s]entado os conteúdos multimídias, os vídeos e assim por diante; é: temos também os dispositivos próprios, dos alunos, celulares, como aplicações educativas, por e[s]emplo; é: em cima do livreiro, temos um roteador, ele repre[s]enta a internet nas aulas; e essa tela repre[s]enta a educação em linha ((online)) (?); no 7, temos os dispositivos de videogames; é: número 8 temos os tablets, os dispositivos portáteis; finalmente, temos também as plataformas virtuais de aprendi[s]agem. (Ronaldo – TC2 – Unidade 4)*

Perguntas do tipo “De que trata o material?” (elemento provocador 5, edição 2014/2), “Qual é o tema abordado no material?” (elemento provocador 4, edição 2014/2), “Qual a relação entre o texto e a imagem?” (elemento provocador 17, edição 2013/1) e “Relacione o Título à imagem”

(elemento provocador 10, edição 2013/2) podem incitar descrições, como ilustra o trecho 06:

- (06) *P: Qual que é a relação entre a imagem e o texto desse material que você acabou de ler?*
Camila: Qual que é a relação? Eu acho que às ve[s]jes não preci[s]a de fa[s]jer uma viagem de ir para um aeroporto, uma rodoviária, para aprender uma coi[s]a. É por isso que aqui está as malas, a mulher fica perto da malas ((a aluna descreve o elemento provocador)). Porque quando você abre um livro, você está conhecendo ((conhecendo)) outros lugares, está aprendendo ((aprendendo)). É tipo uma viagem que você faz. (Camila – SPC4 – Elemento provocador 17, edição 2013/2)

A “Unidade 3: Vida Saudável” proporcionou vários momentos de emprego da FC de fazer sugestões/recomendações, pois as TCs e atividades propostas estavam sempre ligadas a como viver de forma saudável, apresentando dicas e argumentos para promover mudança de hábitos. Na TC2, o aluno, interpretando uma pessoa preocupada com a saúde dos pais idosos, deveria fazer recomendações para que eles mudassem de comportamento, conforme o excerto 07.

- (07) *Oi, pai. Olha que eu estava assistindo um vídeo da importância das atividades fí[s]icas e eu me lembrei muit[ff]o de vocês. A verdade, eu recomendo que você e minha mãe mudem su ((sua)) r[u]tina, seu r[u]tina porque isso vai tra[s]jer benefícios para sua saúde. Eu acho que é necessário que vocês comencem ((comecem)) ir regularmente para academias, troquem sua alimentação, façam e[s]jercício fí[s]icos, como andar de bicicleta ou caminhar ((caminhar)). [...] (Camila – TC2 – Unidade 3)*

No excerto 08, é possível notar também que, durante as interações, os examinandos também tiveram a oportunidade fazer recomendações.

- (08) *P: E o que você recomendaria para uma pessoa que fosse viajar sozinha no seu país?*
Lucas: Bom, eu recomendaria a muitas pessoas que viajara so[s]inha na Colômbia, porque agora a Colômbia é mais seguro, mais seguro. É: além disso, acho que o tipo de pessoas que mora

*lá, a gente, na verdade, é muito é: confiável ((confiável)). A maioria das pessoas é confiável ((confiável)). É: **eu recomendaria, por exemplo, viajar norte da Colômbia, que tem praias ou lugares muito públicos, lugares muito públicos que as pessoas podem conhecer muito:s florestas também. [...]** (Lucas – IFF – Unidade 6)*

Por se tratarem de tarefas assíncronas, sem a interação com um interlocutor real, diferentemente das funções informacionais apresentadas, as funções interacionais foram menos frequentes nas TCs. Contudo, quando os alunos entendiam os objetivos das tarefas e realmente interpretavam os papéis que lhes eram atribuídos, marcadores conversacionais de início de turno (ex.: “mas o que é...?”), de busca de apoio (ex.: “né?”), de saída de turno (ex.: “o que acham?”), de sustentação de turno (ex.: “ok?”) e perguntas direcionadas aos interlocutores fictícios ficaram mais recorrentes (excertos 09 a 12).

- (09) [...] *Então é: agora tudo bem, temos muitas hum...novas tecnologias, **mas qual a importância delas na sala de aula?** Então, pra responder a pergunta anterior, nós vamos consultar os profissionais. [...]* (Ronaldo – TC2 – Unidade 4)
- (10) *Olá. Vamos continuar falando de curiosidades tecnológicas. É: hoje eu vou apre[s]entar pra vocês um aplicativo chamado de FakeShower. É: eu achei muito curio[s]o mesmo. Hum...então, vamos imaginar que você está no banheiro e alguns e tem uns sons desconfortáveis, **então o que você faz? Você liga o chuveiro, não liga?*** (Ronaldo – TC3 – Unidade 7)
- (11) [...] *Então, é: é uma ótima oportunidade pra praticar, aperfeiçoar o português, o que é a língua que estamos aprendendo nessas aulas. **O que vocês acham disso?*** (Ronaldo – TC3 – Unidade 6)
- (12) ***Bom dia, pessoal. Tenho uma boa ideia que vai ajudar vocês aprender mais sobre a língua france[s]a. Alguma ((alguma)) vez vocês escutaram falar sobre o projeto Turista Aprendiz? Bom, o que que é isso? O projeto Turista Aprendiz, ele promove formação cultural e literária [...].*** (Lucas – TC3 – Unidade 6)

Esses elementos são fundamentais para qualquer análise de texto oral, pois, a partir deles, é possível analisar se e como os interlocutores conduzem e engajam-se em uma conversação. No caso das tarefas citadas,

ao fazerem uso de estratégias conversacionais, os alunos trouxeram para a tarefa a autenticidade interacional discutida por Bachman (1990), pois fizeram uso de estratégias conversacionais. Isso evidencia que eles entenderam seu papel nas simulações, o que entendemos como um dado positivo quanto à sua preparação para o exame.

Durante a entrevista do Celpe-Bras, os examinandos podem ser responsáveis pela interação, podem direcionar discussões e fazer perguntas, como as apresentadas acima. No entanto, esse papel, em geral, por uma questão de poder, é realizado pelo entrevistador, enquanto o examinando, na maioria das vezes, limita-se a responder suas perguntas. Portanto, a partir do momento em que o aluno realmente entende o objetivo de uma tarefa e interpreta o papel conferido a ele, ele passa a ter mais poder sobre sua produção e a própria interação, e tem mais chances de fazer uso de funções comunicativas de natureza interacional.

Além dos marcadores conversacionais, registramos as funções interacionais de pedir informação/opinião, persuadir e fazer reparos. Entretanto, as funções de concordar, discordar e negociar sentido não foram encontradas nas transcrições das TCs, mas apareceram nas IFFs e nos SPCs, como esperado.

Após uma análise detalhada das transcrições das TCs e das IFFs, não encontramos na produção dos alunos funções de gerenciamento, apenas na fala da entrevistadora durante as IFFs. Em nenhum momento, os participantes dispuseram-se a iniciar uma interação ou mudaram de tópico ou tiveram a oportunidade de chegar a uma decisão. Acreditamos que isso esteja ligado ao formato das tarefas e das interações, principalmente, no que tange às perguntas norteadoras, pois a estrutura da IFF do exame não dá oportunidades de o examinando, por exemplo, chegar a uma decisão ou conclusão a respeito de um fato ou problema. Essa seria, portanto, uma limitação do exame, e não apenas do curso.

Conseguimos observar que as TCs contribuíram para o desenvolvimento da produção oral dos participantes¹⁴, passando pelo aprendizado de novas palavras e expressões; pelo contato com situações comunicativas diferentes das que estavam acostumados; e, ainda, pelo uso de funções não comumente encontradas na IFF do Celpe-Bras, como a persuasão.

¹⁴ Para ver com mais detalhes a análise dos dados, consultar Gabatteli Vieira (2016).

Assim, a inserção de TCs orais não necessariamente iguais às do exame, por promoverem o uso da língua por meio de diferentes FCs pode tanto contribuir para o desenvolvimento da proficiência dos aprendizes quanto para a preparação para o Celpe-Bras. Os resultados reforçaram nossa visão de que um curso pode ser um bom preparatório sem que seja um treinamento constituído basicamente pela replicação de tarefas do exame.

6 Considerações finais

Como nosso intuito era criar oportunidades efetivas de desenvolvimento da produção oral de aprendizes de PLE em contexto *online* e, conseqüentemente, prepará-los para realizar a Parte Oral do Celpe-Bras, decidimos fazer uso de atividades avaliativas que não se resumissem apenas ao formato da IFFa do exame, pois não queríamos que o curso se transformasse em um mero treinamento para a obtenção de uma alta pontuação na prova.

A partir da análise dos dados, foi possível perceber que a utilização de TCs permitiu que os alunos refletissem sobre suas falas antes de produzi-las, promovendo um exercício diferente do que ocorria durante as IFFs, em que eles precisavam produzir a língua espontaneamente. Obviamente, as características assíncronas das TCs tiveram um impacto na naturalidade e na frequência com que as FCs interacionais e de gerenciamento. Já as IFFs, as FCs interacionais apareciam com maior frequência. Para nós, a adoção desses dois tipos de atividades – síncronas e assíncronas – num curso *online* é fundamental, e assemelha-se, ao que ocorre em um processo de aprendizagem de língua na modalidade presencial (e também nas interações autênticas em contextos não-instrucionais), em que ora os aprendizes necessitam utilizar a língua espontaneamente – ao responder um questionamento do professor durante uma aula, por exemplo – ora possuem mais tempo para reflexão e organização do pensamento – quando, por exemplo, precisam preparar um diálogo antes de oralizá-lo.

No que tange às TCs, os dados apontam que sua adoção trouxe três grandes benefícios para a preparação para o exame. Primeiramente, todas as tarefas foram elaboradas levando em consideração temas recorrentes no Celpe-Bras, proporcionando aos alunos diversas oportunidades relevantes de falar a Língua Portuguesa, tanto em atividades pedagógicas com a finalidade de preparação para o exame, quanto em atividades da vida real. Além de

possibilitar o contato com diversos gêneros discursivos orais e escritos, vocabulário e expressões cotidianas. Em segundo lugar, por se tratarem de atividades assíncronas, foi possível enviar *feedback* bem detalhado sobre as produções de cada aluno, tendo sempre por base os critérios de avaliação do Celpe-Bras. Durante as IFFs não havia tempo suficiente para interagir e fazer anotações pormenorizadas. Finalmente, os alunos tiveram a oportunidade de usar FCs similares, mas não limitadas, às funções incitadas pela entrevista do exame, oferecendo, assim, oportunidades de desenvolvimento da proficiência linguística de forma mais completa, estimulando os alunos a produzirem a língua em diversos contextos comunicativos.

Por se tratar de uma pesquisa-ação, todo o trabalho envolvido neste estudo passou por ciclos de planejamentos e replanejamentos constantes a fim de oferecer melhores oportunidades de prática oral e de preparação para o Celpe-Bras. Julgamos, então, que, para um curso piloto, a utilização combinada de TCs e IFFs enriqueceu o ambiente virtual de aprendizagem no sentido de conciliar a preparação para a Parte Oral do exame e o desenvolvimento da proficiência de forma mais ampla.

Além disso, acreditamos que a presença dessas atividades diferencie positivamente o curso dos tradicionais encontrados na *web* em que a produção oral muitas vezes não é trabalhada e, quando é, limita-se a interações via videoconferência. Esperamos que esta pesquisa abra os horizontes de pesquisadores e professores para as possibilidades que as TICs fornecem para a produção oral e que incentive a criação de novos cursos *online* de base comunicativa orientada para a ação.

Referências

ALDERSON, L. C.; WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics**, v.14, n.2, p. 115-129, 1993. Disponível em: <<http://span676-testingassessment.wikispaces.com/file/view/Anderson+%26+Wall+1993+Backwash+Fact+of+Fiction>>. Acesso em: 27 maio 2015.

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

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BARBIRATO, R. C. **A tarefa como ambiente para aprender LE**. 1999. 216 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

_____. **Tarefas geradoras de insumo e qualidade interativa na construção do processo de aprender língua estrangeira em contexto inicial adverso**. 2005. 272 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2005.

BRASIL. **Guia do examinando ao exame Celpe-Bras: versão simplificada**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), MEC, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>>. Acesso em: 12 mar. 2015.

BRASIL.CELPE-BRAS. **Acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, [s.d.]. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>. Acesso em 30 jan 2019.

BUCK, G. Testing listening comprehension in Japanese university entrance examinations. **JALT Journal**, v.10, n.1 e 2, p. 12-42, 1988. Disponível em: <<http://jalt-publications.org/jj/articles/2810-testing-listening-comprehension-japanese-university-entrance-examinations>>. Acesso em: 15 maio 2015.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação**. Coleção Perspectivas Actuais/Educação. Porto: ASA Editores, 2001.

ERFANI, S. S. A Comparative Washback Study of IELTS and TOEFL iBT on Teaching and Learning Activities in Preparation Courses in the Iranian Context. **English Language Teaching**, v. 5, n. 8, p. 185-195, 2012. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5539/elt.v5n8p185>>. Acesso em: 14 maio 2015.

GABATTELI VIEIRA, A. L. **Curso online para a Parte Oral do Celpe-Bras: contribuições da avaliação de proficiência para o ensino-aprendizagem de PLE**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

HALLIDAY, M. A. K. Functions of language. In: HALLIDAY, M. A. K.; HASAN, H. **Language, context and text: aspects of language in social-semiotic perspective**. Geelong: Deakin University Press, 1988.

HYMES, D. On communicative competence. In PRIDE, J. B.; HOLMES, A. (Eds.). **Sociolinguistics: selected readings**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

LAZARATON, A. **A qualitative approach to the validation of language tests**. Cambridge: Cambridge University Press, 2002.

LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: CUP, 2004.

MASSAROTTO, F. A. et al. Vivência comunicativa na aula de LE do ensino médio: alguns resultados. **Revista Horizontes de Linguística Aplicada**, v. 8, n. 1, p. 113-126, 2009.

O'SULLIVAN, B.; WEIR, C. J.; SAVILLE, N. Using observation checklists to validate speaking-test tasks. **Language Testing**, v. 19, n. 1, p. 33-56, 2002.

PRABHU, N. S. **Second language pedagogy**. Oxford: OUP, 1987.

PRETI, O. Educação a distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada. PRETI, O. (Org.). **Educação a distância: inícios e indícios de um percurso**. Cuiabá: NEAD/UFMT, 1996. Disponível em: <http://www.uab.ufmt.br/uploads/pcientifica/ead_pratica_educativa.pdf>. Acesso em: 7 mar. 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.). **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da UnB, 1999. p. 75-81.

_____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 36, p. 11-22, 2000.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. In: CELPE-BRAS: um pouco de história. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>>. Acesso em 30 jan. 2019.

SCHLATTER, M. CELPE-BRAS: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – Breve Histórico. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.).

Ensino e pesquisa em português para estrangeiros. Brasília: Editora da UnB, 1999. p. 97-104.

SHOHAMY, E. Beyond proficiency testing: a diagnostic *feedback* testing model for assessing foreign language learning. **The Modern Language Journal**, v. 76, n. 4, p. 513-521, 1992.

XAVIER, R. P. **A aprendizagem em um programa temático de língua estrangeira (Inglês) baseado em tarefas em contextos de 5ª série do ensino fundamental.** 564 f. 1999. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade de Campinas, Campinas, 1999. Disponível em: <
<http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000188539>>.
Acesso em: 07 jun. 2015.

ZHENG DONG, G. IELTS Preparation Course and Student IELTS Performance: a case study in Hong Kong. **RELC Journal**, v. 40, n. 1, p. 23-41, 2009.

Recebido em: 16/08/2018

Aceito em: 15/12/2018

Title: *Language tasks and communicative functions on a preparation course for the Celpe-Bras exam*