

**AS METODOLOGIAS E AS PRÁTICAS DE ENSINO DE LÍNGUA
ADICIONAL NA FRONTEIRA SUL DO BRASIL E SUA RELAÇÃO COM A
PROPOSTA DO EXAME CELPE-BRAS**

**METHODOLOGIES AND PRACTICES OF ADDITIONAL LANGUAGE
TEACHING ON THE SOUTH BORDER OF BRAZIL AND THEIR
RELATIONSHIP WITH THE CELPE-BRAS EXAM PROPOSAL**

**LAS METODOLOGÍAS Y LAS PRÁCTICAS DE ENSEÑANZA DE LENGUA
ADICIONAL EN LA FRONTERA SUR DE BRASIL Y SU RELACIÓN CON
LA PROPUESTA DEL EXAMEN CELPE-BRAS**

Patrícia Mussi Escobar

Instituto Federal Sul-Riograndense - patriciaxescobar@gmail.com

Resumo: O presente trabalho explora o ensino de línguas adicionais para um grupo de alunos constituído por uruguaios e brasileiros, de um curso binacional, de um instituto federal, localizado na fronteira sul do país. O estudo apresenta como objeto de análise o recorte de uma sequência didática, e a participação dos alunos a partir dessa proposta, os resultados apresentados são de natureza qualitativa e de interpretação descritivista Bogdan e Biklen (1994, p. 59), com orientação de análise voltada à etnografia virtual (HINE, 2004). O objetivo do trabalho é a verificação do efeito retroativo (*backwash* ou *washback*) (SHOHAMY, DONITSA-SCHMIDT & FERMAM, 1996), do exame Celpe-Bras, com relação à compatibilidade desse exame com as didáticas de ensino de língua adicional na fronteira, especialmente para hispanofalantes. Contudo, como o grupo em observação é fronteiriço, optou-se por considerar o ensino de línguas adicionais e não apenas o ensino de Português como Língua Adicional (PLA). A sequência didática apresenta um conjunto híbrido de aulas (*Blended Learning*), em formato virtual síncrono, assíncrono e presencial para observação e descrição. A metodologia de ensino utiliza aula invertida (*Flipped Classroom*), design instrucional contextualizado- DIC (FILATRO, 2008), com referencial sociointeracionista. A didática utilizada inspirou-se no mesmo marco teórico pedagógico de Michelena (2016), que uniu Freire (1970; 1987), Soler (2009) e Figari (2011) em sua obra.

Palavras-chave: Celpe-Bras; metodologias de ensino; efeito retroativo, hispanofalantes, língua adicional.

Abstract: This article explores the teaching of additional languages to a group of students made up of Uruguayans and Brazilians, from a binational course, from a federal institute, located on the southern border of the country. The study presents as an object of analysis the cutting of a didactic sequence, and the participation of the students from this proposal, the results presented are of a qualitative nature and of descriptive interpretation Bogdan and Biklen (1994, p. 59), with orientation to analysis focused on virtual ethnography (HINE, 2004). The objective of this work is to verify the retroactive effect (*backwash* or *washback*) (SHOHAMY, DONITSA-SCHMIDT & FERMAM, 1996), of the Celpe-Bras exam, regarding the compatibility of this exam with the didactics of language teaching. extra at the border, especially for Spanish-speakers. However, since the group under observation is from the border, it was decided to consider the teaching of additional languages and not only the teaching of Portuguese as an additional language (PLA). The didactic sequence presents a hybrid set of classes (*Blended Learning*), in synchronous, asynchronous and face-to-face virtual format for observation and

description. The teaching methodology uses flipped class (Flipped Classroom), contextualized instructional design - DIC (FILATRO, 2008), with a social interactionist reference. The didactics used were inspired by the same pedagogical theoretical framework of Michelena (2016), who united Freire (1970; 1987), Soler (2009) and Figari (2011) in his work.

Key words: Celpe-Bras; teaching methodologies; Retroactive effect, Spanish speakers, additional language.

Resumen: El presente trabajo explora la enseñanza de lenguas adicionales a un grupo de estudiantes conformado por uruguayos y brasileños, de un curso binacional, de un instituto federal, ubicado en la frontera sur del país. El estudio presenta como objeto de análisis el recorte de una secuencia didáctica, y la participación de los estudiantes a partir de esta propuesta, los resultados presentados son de carácter cualitativo y de interpretación descriptiva Bogdan y Biklen (1994, p. 59), con orientación al análisis centrado en la etnografía virtual (HINE, 2004). El objetivo de este trabajo es verificar el efecto retroactivo (*backwash o washback*) (SHOHAMY, DONITSA-SCHMIDT & FERMAM, 1996), del examen Celpe-Bras, en cuanto a la compatibilidad de este examen con la didáctica de la enseñanza de una lengua adicional en la frontera, especialmente para los hispanohablantes. Sin embargo, como el grupo en observación es fronterizo, se decidió considerar la enseñanza de lenguas adicionales y no solo la enseñanza del portugués como lengua adicional (PLA). La secuencia didáctica presenta un conjunto híbrido de clases (Blended Learning), en formato virtual sincrónico, asincrónico y presencial para observación y descripción. La metodología de enseñanza utiliza flipped class (*Flipped Classroom*), diseño instruccional contextualizado - DIC (FILATRO, 2008), con referencia social interaccionista. La didáctica utilizada se inspiró en el mismo marco teórico pedagógico de Michelena (2016), que unió en su obra a Freire (1970; 1987), Soler (2009) y Figari (2011).

Palabras llave: Celpe-Bras; metodologías de enseñanza; efecto retroactivo, hablantes de español, idioma adicional.

1. INTRODUÇÃO

O exame Celpe-Bras, criado no ano de 1998, é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC), tem por objetivo a avaliação das habilidades de compreensão e produção oral e escrita, de forma integrada, em situações de comunicação social, mantendo o vínculo entre língua e cultura, fundamentado no uso adequado da língua para agir no mundo, cada tarefa é um convite para essa interação social, guiada por um propósito, que se estabelece com um ou mais interlocutores. (Brasil, 2013, p. 4-5).

O exame Celpe-Bras é requerido pelos programas PEC-G e PEC-PG (Programas de Estudantes Convênio de Graduação e de Pós-graduação), para o ingresso em cursos de graduação e pós-graduação no Brasil, e também para a validação de diplomas estrangeiros no país.

O Celpe-Bras é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo

brasileiro. É aceito internacionalmente, em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. O Celpe-Bras é requisito para inscrição profissional em algumas entidades de classe, a exemplo do Conselho Regional de Medicina (CRM). (BRASIL, 2013, p.4)

Neste ano o CELPE-Bras completa 25 anos, ao longo do seu desenvolvimento, diversos grupos de pesquisa vêm desenvolvendo investigações relacionadas ao exame ou ao efeito e impacto que o Celpe-Bras tem no processo de ensino e aprendizagem (SCARAMUCCI, 2004c; SCHOFFEN et al, 2012); assim como no impacto social, cultural, político e econômico do exame em uma sociedade, como aponta o trabalho de Simone da Costa Carvalho e Margarete Schllatter (2011), que versa sobre 'Ações de Difusão Internacional da Língua Portuguesa'.

Diversas pesquisas¹ vêm sendo realizadas buscando apontar o efeito retroativo positivo do Celpe-Bras no ensino de Português como Língua Adicional - PLA, pois a prova do Celpe-Bras é construída com base em uma avaliação holística, que não pretende verificar conhecimentos sobre a língua portuguesa, e sim, segundo Dell' Isolla (et al, 2003, p. 155) e Scaramucci (2004c, p. 221), a competência comunicativa do examinando, verificada mediante o desempenho do sujeito na realização das tarefas, criadas a partir de textos autênticos contextualizados a partir de uma sociedade e sua cultura. De acordo com Almeida (2012, p.5): *Esse exame é uma tentativa de consolidação do ensino, porque a importância de um exame de proficiência não se limita só a seleção de candidatos, mas deve ser considerada sob o ponto de vista do seu efeito retroativo no ensino.*

Scaramucci (2004c) traz uma revisão da literatura para explicar o que tem sido identificado como efeito retroativo (*backwash* ou *washback*), o que Shohamy, Donitsa-Schmidt e Fermam (1996) se referem às relações entre avaliação e aprendizagem, e Alderson e Wall (1993), Hughes (1989), Gates (1995) e Messik (1996) entendem como a influência ou impacto da avaliação no ensino/aprendizagem. Para a autora, *“entender melhor o conceito de efeito retroativo pressupõe compreender os mecanismos*

¹ Na Universidade Federal de Sergipe a pesquisa discute o tema “o efeito retroativo do Celpe-Bras no Ensino da Língua Portuguesa para Estrangeiros” (Almeida, 2012, p.12). Na UFRGS, o grupo de pesquisa Português como Língua Adicional realiza uma série de pesquisas sobre ensino e avaliação de PLA. De acordo com Schoffen (2009, p.11): “Além do grupo de pesquisa da UFRGS, existe no Brasil outro polo de pesquisa sobre o exame Celpe-Bras coordenado pela Profa. Dra. Matilde V. R. Scaramucci, dentro do projeto (CNPq, 2005-2008) "Impactos sociais da avaliação em contextos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua (Português e Inglês)", e mais recentemente (CNPq, 2008-2011) 'Validade e impactos sociais da avaliação em contextos de línguas diversos (Português LM/L2 e Inglês LE)'”.

operantes na relação entre ensino/aprendizagem e avaliação” (SCARAMUCCI, 2004c, p. 205). Entender os mecanismos operantes é o que ajudará a entender o efeito da avaliação que ocorre no fim de um ciclo de aprendizagem, mas retroagirá positivamente (ou não) em outro, podendo transformar outro processo.

Com base na leitura desses trabalhos e no intercâmbio de informações com colegas avaliadores do exame Celpe-Bras, surgiu o problema da pesquisa, que será apresentada, em parte, neste artigo, a dúvida consiste na relação entre a avaliação e o processo de aprendizagem, ou seja, o efeito retroativo do Celpe-Bras. Desse problema surge a pergunta de pesquisa: O efeito retroativo do Celpe-Bras age na prática pedagógica do professor de línguas adicionais, nas metodologias de ensino e no material didático por ele utilizados?

Nesse questionamento ficam implícitas as questões referentes ao(s) elemento(s) que fomentariam o efeito retroativo positivo do exame Celpe-Bras na aprendizagem de uma língua adicional ². Contudo, para viabilizar a pesquisa é feita uma delimitação por conveniência, que será sustentada mais adiante neste projeto, e, nesse sentido, a questão a ser respondida é:

As metodologias de ensino, os materiais/ recursos didáticos e a prática pedagógica em sala de aula utilizada para o ensino de língua adicional, em especial PLA, adéquam-se à proposta do exame Celpe-Bras?

Frente ao questionamento, a hipótese da pesquisa é:

Há efeito retroativo positivo exercido pelo exame Celpe-Bras na correlação entre a abordagem avaliativa e a prática pedagógica no ensino de línguas adicionais, entretanto, ainda poderá haver resquícios de uma educação tradicional, desvinculada de contextos linguísticos sociais-culturais, pois há outros fatores que interferem para a ação do efeito retroativo.

Assim sendo, os objetivos da pesquisa são: analisar e descrever a metodologia e a didática de ensino de línguas adicionais, aplicadas a um grupo de alunos constituído por uruguaios e brasileiros da disciplina Comunicação e Expressão em Espanhol e Português de um curso binacional, em um instituto federal localizado na fronteira sul do país, a fim de comparar esse ensino com as habilidades requeridas pelo exame

² Neste artigo optou-se pelo uso língua adicional, também por entender que os examinandos podem estar buscando o certificado de proficiência não em sua segunda língua, mas sim na terceira ou quarta língua. O termo adicional identifica o que não é estranho, estrangeiro, já que muitas pessoas no seu país podem falar esta língua rotineiramente. Além disso, acreditamos que um número expressivo de examinandos hispano falantes de países de língua espanhola fazem a prova com a intenção de participar de práticas discursivas em fronteiras territoriais onde se fala o português como L1.

do Celpe-Bras. E assim sendo, identificar se há um efeito retroativo do Celpe-Bras nessas práticas de ensino. Ao encontro dessa proposição, a seguinte seção apresenta o referencial teórico que sustenta essa ideia.

2. REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Celpe-Bras e a proposta de avaliação do exame

O exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) traz uma abordagem comunicativa que prioriza uma avaliação de competências linguísticas em que língua e cultura estão indissociadas. A linguagem assume um papel cuja ação linguística acontece a partir de um interlocutor e uma situação de comunicação inserida em um contexto cultural e social (BAKHTIN [VOLOSHINOV], 1988) a partir do qual o examinando usa a língua e suas estratégias de linguagem. Segundo Santos e Baumvol (SCHOFFEN et al, 2012, p.54-55):

É avaliada no exame a capacidade do examinando de interagir em língua portuguesa por meio de tarefas comunicativas de leitura e produção textual e de compreensão e produção oral com possíveis interlocutores em determinados campos de atuação sócio discursivos.

A proposta de avaliação inovadora difere de outros testes de proficiência como o DELE e o TOEFL, que avaliam a gramática explicitamente, o Celpe-Bras exige dos examinandos que eles olhem “para os cenários em que o uso da linguagem se dá, nos quais os falantes desempenham ações” (SCHOFFEN et al 2012, p.18), - e que também como interlocutores dialoguem a partir dos campos discursivos desenvolvendo a linguagem com propósitos definidos com relação a seus interlocutores, uma vez que reagem a essas ações.

Para tanto, o exame exige que o candidato dialogue com os textos apresentados (atitude responsiva), refletindo e posicionando-se sobre o tema, partindo do seu conhecimento de mundo e experiências, e construa seus enunciados de acordo com o seu interlocutor e situação de comunicação delimitados pela tarefa. (SCHOFFEN et al, 2012, p.55).

De acordo com Schoffen (2009, p.76), o uso da linguagem acontece através dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011), “*pois é a linguagem que regula as práticas sociais e as põe em prática*”.

O exame Celpe-Bras é constituído por gêneros discursivos, a produção textual do gênero carta é comumente solicitada no exame, assim como outros gêneros (blog, artigo, receita, propaganda, e-mail, etc.). O foco da avaliação do Celpe-Bras não é o conhecimento que o examinando tem da forma linguística, gramática e vocabulário, e sim a sua competência e desempenho na integração interpretativa das situações discursivas e a produção que fará a partir das tarefas e do contexto social exposto. Para Júdice (2001, 2002): os textos atuam na construção de sentido contextual para a língua em foco de aprendizagem, pois os arranjos visuais e linguísticos presentes nos gêneros discursivos que integram o exame permitem a tecitura da cultura brasileira com as experiências prévias do candidato.

O examinando, ao estabelecer interlocução em um plano discursivo que está contextualizado, vai construindo os seus esquemas de valores e sentidos, e estes, por sua vez vão constituindo esse sujeito. Para Bakhtin, a produção da linguagem a partir dos gêneros traz um propósito que é a gênese da condição para interação e constituição humana. “Em diferentes gêneros podem revelar-se diferentes comandos e aspectos de uma personalidade individual, o estilo individual pode encontrar-se em diversas relações de reciprocidade com a língua nacional” (BAKHTIN, 2011, p. 266).

Nas diversas relações de reciprocidade com a língua nacional, surge uma identidade linguística das vivências sociais que constituíram o sujeito e que é fruto da ação da linguagem no campo discursivo; “(...) porque só nele, no enunciado, a língua nacional se materializa de forma individual (...)”, já que “em cada campo existem e são empregados gêneros que correspondem às condições específicas de cada campo; é a esses gêneros que correspondem determinados estilos” (*ibidem*).

Em cada campo de comunicação discursiva são gerados determinados gêneros conforme função e tipos de enunciado com estilos relativamente estáveis.

O conteúdo temático, o estilo e a construção composicional estão indissolavelmente ligados no todo do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um determinado campo de comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, os quais denominamos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2011, p. 262)

Dessa forma, cada contexto social e cultural tem os seus rituais de interação, o seu campo discursivo de significados e os meios estáveis de enunciados a partir dos quais se dá a comunicação, e que, embora parta do individual, se constitui e é parte do social; – e acontece por meio de gêneros nem sempre tão apropriados para refletir essa individualidade.

O examinando do Celpe-Bras dialoga no âmbito do seu enunciado, partindo do que Bakhtin chamou de 'representação convencional da comunicação discursiva dos gêneros primários do discurso' quando estabelece interlocução com os secundários.

[...] todos os outros gêneros secundários (artísticos e científicos) se valem de diferentes formas de introdução, na construção de enunciados, dos gêneros de discurso primário e relações entre eles (note-se que aqui eles sofrem transformações de diferentes graus, uma vez que não há uma alternância real de sujeitos do discurso).

Para Bakhtin (2011), o estilo está na unidade do gênero do enunciado, é seu elemento. Portanto, para entender os estilos de linguagem, deve-se partir dos gêneros discursivos por campos de atividade - e do entendimento de uso entre gêneros primários e secundários. Conforme Bakhtin, para que a interação nos campos da comunicação aconteça, não basta saber perfeitamente uma língua, mas sim dominar o uso das formas de gênero em diferentes esferas.

Portanto, o sinônimo de proficiência para o examinando Celpe-Bras diz respeito a uma esfera muito mais complexa, que vai além do conhecimento dos recursos léxicos, fraseológicos e gramaticais da língua. A proficiência está, pois, no plano do enunciado, em um processo de abstração e inferência de sentidos, o qual, embora envolva estilo verbal, é construído no entendimento e compartilhamento de gêneros comuns que constituirão a ação discursiva.

Assim sendo, o exame Celpe-Bras tem por base a abordagem comunicativa na sua constituição. Entendemos por abordagem o que Almeida Filho (2011, p. 78) propõe:

[...] pode-se depreender de que maneiras mais específicas uma abordagem (como a abordagem comunicativa, por exemplo) produz rumos e ações como a confecção de materiais didáticos em uma operação de ensino de língua estrangeira. Uma mudança de perspectiva de como vamos tomar a linguagem produz efeitos no planejamento das unidades do curso e, conseqüentemente, nos materiais, nas técnicas de apresentação, prática e uso da língua-alvo na sala de aula, etc.

E a partir do conceito de abordagem, Almeida Filho (2011, p.78), desenha o modelo para operação global de ensino de línguas, estabelecendo a relação entre planejamento do curso, produção de materiais, método e avaliação. Um modelo que demonstra a relação íntima entre a abordagem comunicativa e o conceito de competência comunicativa (HYMES, 1972), e com a proposta do Celpe-Bras. Embora a figura (ALMEIDA FILHO, 2011, p.78) mostre um sentido único entre o

processo de aprendizagem e a avaliação, o artigo de Scaramucci (2004c) considera que este sentido poderá ser também inverso e, portanto, retroativo.

2.2 O efeito retroativo Celpe-Bras: a relação avaliação- ensino

As pesquisas sobre o impacto ou a influência de testes de avaliação nas práticas, materiais e metodologias de ensino aplicadas em sala de aula são numerosas e vêm acontecendo já há alguns anos, tanto na área da Educação como na área da Linguística Aplicada (LA), segundo Scaramucci (2004c, p. 203).

O termo *washback* foi cunhado por Keith Morrow (1986), com a finalidade de observar a relação entre um teste e os processos de ensino. Alderson e Wall (1992, p. 2) afirmam que é comumente aceito por diversos autores que os testes de avaliação influenciam o ensino e a aprendizagem:

It is commonly asserted that tests have influence: that is, that tests affect teachers and learners and thereby affect teaching and learning. (See for example, Wiseman, 1961; Davies, 1968; Kellaghan, 1982; Alderson, 1986; Morrow, 1986; Pearson, 1988; Hughes, 1989; Khaniya, 1990 a and b)³.

Segundo esses autores, o efeito retroativo poderá ser positivo ou negativo, se negativo, invalidará o exame.

The notion presumably means something like: "this test is valid when it has good washback"; and conversely, this test is invalid when it has negative washback". The first validity criterion that I would... put forward for (these examinations) would be a measure of how far the intended washback effect was actually being met in practice⁴. (ALDERSON & WALL, 1992, p. 4)

Essa visão foi questionada por outros autores, que a veem um tanto determinista, pois há muitos outros fatores envolvidos no efeito retroativo. Conforme sugere Pearson (1988), há fatores que poderão relacionar-se com a formação de professores, ou com os programas e as metodologias

³ Tradução da autora: É comumente afirmado que os testes têm influência, isto é, que os testes afetam professores e alunos e, assim, afetam o ensino e a aprendizagem. (Veja, por exemplo, Wiseman, 1961; Davies, 1968; Kellaghan, 1982; Alderson, 1986; Morrow, 1986; Pearson, 1988; Hughes, 1989; Khaniya, 1990 a e b).

⁴ Tradução da autora: A noção presumivelmente significa algo como: "Este teste é válido quando se tem um bom efeito retroativo", e vice-versa, "este teste é inválido quando se tem efeito retroativo negativo". O primeiro critério de validade que eu... apresentaria para esses exames seria uma medida de quão longe o efeito retroativo pretendido estava realmente sendo cumprido na prática. (ALDERSON & WALL, 1992, p. 4)

das instituições em que os docentes atuam, ou ainda a fatores políticos, sociais ou econômicos.

Ao considerar essa afirmação, Alderson e Wall (1992, p. 9-10), a fim de explicitarem a relação do efeito retroativo com os processos de ensino, propõem um conjunto de hipóteses para o encaminhamento de pesquisas futuras:

1) A test will influence teaching. This is the what its most general. However, by implication: 2) A test will influence learning. Since it is possible to separate the content of teaching from the methodology: 3) A test will influence how teachers teach and 4) A test will influence what teachers teach and therefore by extension from 2) above: 5) A test will influence what learners learn and 6) A test will influence how learners learn and 6) A test will influence how learners learn. However, perhaps we need to be somewhat more precise about teaching and learning whence: 7) A test will influence the rate and sequence of learning and 8) A test will influence the rate and sequence of teaching and the associated: 9) A test will influence the degree and depth of learning and 10) A test will influence the degree and depth of teaching. If washback relates to attitudes as well as to behaviours, then: A test will influence attitudes to the content, method, etc., of learning/teaching. In the above, no consideration has been given to the nature of the test, or the uses to which scores will be put. It seems not unreasonable to hypothesise: 12) Tests that have important consequences will have washback and conversely. 13) Tests that have important consequences will have no washback. It may be the case that: 14) Tests will have washback on all learners and teachers. However, given what we know about differences among people, it is surely likely that: 15) Tests will have washback effects for some learners and some teachers, but not for others⁵.

Com base nas considerações a partir das quais os autores apontam o quê e quem poderá ser afetado, Scaramucci (2004c) diz que se iniciou uma segunda fase de pesquisa sobre o efeito retroativo, segundo a autora, Burrows (2004 apud Scaramucci, 2004c) a denominou *black box* (caixa preta). O modelo da caixa preta mostrava que podia não haver uma única resposta sobre o efeito retroativo e, a partir do modelo da caixa preta, o autor elencou a ação do docente, porque acreditava que a reação

⁵ Tradução de Scaramucci: 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 sequência da aprendizagem. 8. Um teste tem influência na taxa e na sequência 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 consequências importantes terão efeito retroativo. 13. Testes que não têm consequências 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.

de cada docente era distinta. Segundo Alderson e Wall (1992, p.6): “The washback hypothesis seems to assume that teachers and learners do things they would not necessarily otherwise do because of the test”⁶.

A avaliação faz parte de ciclos de aprendizagem, é um processo contínuo que está inter-relacionado com o da aprendizagem, e por esta lógica acredita-se em um efeito retroativo. Entretanto, durante muitos anos, em centros de estudos presenciais ou a distância, alguns educadores ensinaram pela “metáfora do tubo” (CARNEIRO, 2003), primando por uma comunicação unidirecional (REDDY, 1979). Foi dessa forma que o estudante se adaptou às fórmulas prontas e isoladas, um resultado de uma educação depositária e autoritária (FREIRE, 1987) que não permitia a formação de espaços para a reflexão e questionamento, e tampouco oferecia uma proposta de integração multidisciplinar e transdisciplinar. Programas e conteúdos formados por disciplinas ensinadas de maneira isolada não permitiam que o discente inferisse e estabelecesse conexões que o capacitassem para a construção de seu conhecimento. Trata-se de um panorama formado por mestres e aprendizes que mantinham suas escalas de valores comumente ajustadas e ordenadas mediante os três pilares do pensamento clássico: a ordem, a separabilidade e a razão. Segundo Morin (1999, p.2):

El ser humano es a la vez físico, biológico, síquico, cultural, social, histórico. Es esta unidad compleja de la naturaleza humana la que está completamente desintegrada en la educación a través de las disciplinas y que imposibilita aprender lo que significa ser humano. Hay que restaurarla de tal manera que cada uno desde donde esté tome conocimiento y conciencia al mismo tiempo de su identidad compleja y de su identidad común a todos los demás humanos.⁷

Imerso nessa prática didático-pedagógica secular e que ainda mantém resquícios, é natural que exista um desajuste didático-pedagógico por parte do professor com relação à preparação de alunos para a realização de testes como o Celpe-Bras.

Bailey (1996, p.264), ciente da relação entre o processo de aprendizagem e seus elementos, incluindo a avaliação, baseia-se em Hughes (1993) e propõe um modelo de efeito retroativo que inclui

⁶ Tradução da autora: “A hipótese do efeito retroativo parece considerar que professores e aprendizes fazem coisas que eles não necessariamente fariam não fosse pelo teste”.

⁷ Tradução da autora: “O ser humano é simultaneamente físico, biológico, psíquico, cultural, social e histórico. É esta unidade complexa da natureza humana a que está completamente desintegrada na educação através das disciplinas, e é a que tem impossibilitado apreender isso que significa ser humano. É necessário restaurá-la de tal maneira que cada um desde onde esteja tome conhecimento e consciência ao mesmo tempo de sua identidade complexa e de sua identidade comum com todos os demais humanos”. (MORIN, 1999, p.2)

professores, estudantes, materiais e currículo, mostrando que outros produtos estão relacionados com o efeito retroativo e podem contribuir para a aprendizagem. Assim sendo, o efeito retroativo poderá agir entre os participantes, o processo e o produto.

A partir da visão de Bailey incluem-se como participantes os estudantes, professores, coordenadores/administradores e editores/criadores de materiais; O produto é o resultado do processo de aprendizagem, mas também poderiam ser os materiais e os métodos criados para esta finalidade. O processo tem relação com a prática docente, a avaliação em sala de aula – e em outros âmbitos. Tudo que se menciona neste parágrafo se inter-relaciona, pois a ação docente poderá estar subordinada ou não a estes elementos – o efeito retroativo existe e age em todos os elementos, não havendo como separar sua influência e impacto sob cada um deles.

Em 2004, Scaramucci (2004c, p.215) afirmava: *“a questão que hoje se coloca não é mais se o efeito retroativo existe, mas como podemos descrevê-lo, porque existe e quais são suas causas”*. Para Alderson e Wall (1992), uma pesquisa sobre o efeito retroativo de um exame deveria acontecer a partir da observação das aulas dos professores: *“In essence an examination of washback validity would take testing researchers into the classroom in order to observe the effect of their tests in action”*⁸.

Para Scaramucci (2004c, p. 222) o maior valor dos estudos sobre o efeito retroativo do Exame está no conjunto de investigações, que sendo realizadas em contextos diversos apresentem regularidades passíveis de documentação e orientação para o desenvolvimento de testes intencionalmente positivos para o ensino.

Assim sendo, se mostra a importância do trabalho colaborativo que une diferentes estudos em função de um mesmo objetivo, a multiplicação do efeito retroativo para a melhoria do ensino e aprendizagem de PLA tendo em vista o papel do exame Celpe- Bras como elemento fomentador para a construção de conhecimento. A próxima seção apresentará as bases da proposta metodológica e o método de aplicação do estudo desenvolvido.

3. METODOLOGIA

3.1 Bases da proposta metodológica

⁸ Tradução nossa: “Em essência, um exame da validade do efeito retroativo levaria os pesquisadores de testes para a sala de aula a fim de observar o efeito de seus testes em ação”.

Com base no pensamento de Velasco e Díaz de Rada (1999, p.17), entende-se por metodologia um conjunto de procedimentos que possibilitam ao pesquisador interpretar os fenômenos de forma ética e produtiva, a partir das conexões estabelecidas e dos significados inferidos aos dados que observa, descreve e interpreta. A palavra produtiva, antes mencionada, aqui adquire o significado de “organizar conhecimento acumulado”, no sentido de produzi-lo de maneira aberta e dinâmica, oferecendo uma possibilidade de que ciclos interativos entre estudos de diferentes investigadores ocorram, bem como o diálogo entre as pesquisas e a aplicação destas. Dessa forma, a fim de contemplar as metas de pesquisa, opta-se por uma abordagem qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p.16), em um estudo qualitativo:

[...] os dados recolhidos são designados por ‘qualitativos’, o que significa ricos em pormenores descritivos relativamente a pessoas, locais e conversas, e de complexo tratamento estatístico. As questões a investigar não se estabelecem mediante a operacionalização de variáveis, sendo, outrossim, formuladas com o objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.

Um estudo que se orienta por uma pesquisa de metodologia descritivista de natureza qualitativa e de interpretação etnográfica virtual (HINE, 2004). Segundo Rada (2011, p.17):

“Cuando ‘observa’, el etnógrafo busca registrar un conjunto de acciones sociales producidas en una situación social significativa para los nativos. El producto de su observación es un registro de lo que los nativos ‘hacen’, incluyendo lo que ‘dicen’ y los componentes pertinentes de todo el escenario de esa situación. Es decir, la observación toma por objeto fundamental el registro de ‘prácticas sociales’.⁹

Com respeito à objetividade *versus* subjetividade e a problemática do procedimento indutivo na investigação qualitativa, aceita-se o que escrevem Larsen-Freeman e Cameron (2008, p. 243 *apud* SOUZA, 2011, p. 88): “não importa o quanto um pesquisador tente, objetividade total – uma visão de fenômenos distante de quem ele é – nunca pode ser atingida”. Pois entende-se que desde o momento da seleção do método e do procedimento que será utilizado para a análise dos dados, o pesquisador

⁹ Tradução da autora: Quando ‘observa’, o etnógrafo busca registrar um conjunto de ações sociais produzidas em uma situação social significativa para os nativos. O produto de sua observação é um registro do que os nativos ‘fazem’, incluindo o que ‘dizem’ e os componentes pertinentes de todo o cenário dessa situação. Ou seja, a observação toma por objeto fundamental o registro das ‘práticas sociais’

já está imbricado, portanto não há neutralidade, nem objetividade total, pois a interação ocorrerá durante o processo investigativo com os professores, alunos, materiais didáticos, etc.

Esclarecida a perspectiva metodológica deste estudo, a partir deste ponto inicia-se, a continuação, a abordagem sobre o método escolhido: a etnografia. Vale observar que os primeiros aportes etnográficos tratavam da inserção do indivíduo no meio cultural em observação e da interação do sujeito pesquisador no espaço investigado, e durante o tempo de estudo. Dessa forma, a etnografia, que traz em sua raiz a teoria dos estudos etnometodológicos, e em suas origens as práticas e a aplicabilidade às pesquisas antropológicas, também traz em seus preceitos a necessidade do contato cultural presencial.

As interações verbais são o foco dos estudos etnográficos antropológicos, evocando a questão de campo, de limite físico e contato face a face, entretanto, já há alguns anos, através de investigações etnográficas sociológicas, começou-se a repensar essa lógica espacial-cultural e a considerar outros vínculos interativos. Segundo Clifford (1992, *apud* HINE, 2004, p.74): “Con la creciente saturación mediática a nivel mundial y el aumento de la inmigración, la antropología se viene preocupando cada vez más por revisar la noción de cultura en tanto instancia delimitada en el espacio”¹⁰.

Logicamente, a evolução dos transportes e da tecnologia tem proporcionado e aumentado cada vez mais a mobilidade de pessoas e objetos, bem como o fluxo de informações, amplamente facilitado por fatores que promovem a inter-relação entre povos e culturas, gerando uma relação social-cultural cujos limites são dificilmente passíveis de serem estabelecidos. Isso permitiu que o texto adquirisse mobilidade instantânea e ganhasse espaço, assumindo o caráter mediático da expressão social interativa. Para Hine (2004, p. 65),

[...] podríamos pensar el texto como una forma de interacción empaquetada que se mueve de un lugar a otro. Mientras que la interacción hablada es efímera (a menos que la transcriba u científico social) y local, los textos son portátiles, susceptibles de ser transportados lejos de las circunstancias em que se han originado y, por esto, hacen posible una separación entre su producción y su consumo.¹¹

¹⁰ Tradução da autora: “com a crescente saturação mediática a nível mundial e o aumento da imigração, a antropologia vem se preocupando cada vez mais por revisar a noção de cultura como instancia delimitadora no espaço” (CLIFFORD, 1992, *apud* HINE, 2004, p.74).

¹¹ Tradução da autora: [...] poderíamos pensar o texto como uma forma de interação empacotada que se move de um lugar a outro. Enquanto que a interação falada é efêmera (a menos que seja transcrita por um cientista social) e local, os textos são portáteis, susceptíveis de serem transportados longe das circunstâncias em que se

Na concepção de Hine (2004), o texto adquire significado social em um contexto social-cultural que lhe corresponda. Conforme Bogdan e Biklen (1994, p. 48): “Para o investigador qualitativo divorciar o acto, a palavra ou o gesto do seu contexto é perder de vista o significado”.

Refletindo sobre a situação social-cultural da atualidade e o contexto tecnológico que a integra, encaixa-se o conceito de Geertz (1973, p.14 *apud* BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.58) sobre cultura, por melhor relacioná-lo com o universo científico deste estudo:

Sistemas co-construídos de signos (a que, ignorando a linguagem mais técnica, eu chamaria símbolos), a cultura não é um poder, algo a que possam ser causalmente atribuídos os acontecimentos, comportamentos, instituições ou processos sociais; trata-se antes de um contexto, algo no interior do qual estes fenómenos se tornam inteligíveis, ou seja, susceptíveis de serem descritos ‘com consistência’.

Nesse sentido, a cultura não é mais sustentada por um espaço físico, um local determinado e fixo, conforme comenta Castells (1996; 1997; *apud* HINE, 2004, p.77): o espaço se organizará ao redor da conexão entre pessoas, informações, formando redes de associações independentes da localização dos elementos que integram estes fluxos. De acordo com Hine (2004, p.77): “el campo de la etnografía podría convertirse en el estudio de espacios de flujos, y estructurarse alrededor de las conexiones más que sobre lugares concretos y delimitados”¹².

Diante do surgimento desta etnografia multissituada, conforme a denomina Hine (2004, p.77), compreendemos que o trabalho do etnógrafo será concebido na exploração da ação interativa, a partir da qual ele deverá interpretar semioticamente os dados de um dado contexto conectivo, interpretar nos signos textuais os significados representados e compartilhados, e desenvolver a partir destes uma “descrição profunda”, tal qual nos mencionam Bogdan e Biklen (1994, p. 59).

A etnografia multissituada proposta por Hine (2004) e a etnografia “tradicional” de Rada (2011) são os aportes que permitem explorar na ação interativa os diferentes fluxos oriundos da abordagem do exame Celpe-Bras. Fluxos que chegam até os professores destes institutos fronteiriços, bem como a representação do significado compartilhado deles no espaço social-cultural em que o pesquisador está inserido, seu efeito retroativo e o impacto do exame Celpe-Bras nesse contexto.

originaram, e por isto, possibilitam uma separação entre sua produção e seu consumo.

¹² Tradução da autora: “o campo da etnografia poderia converter-se no estudo de espaços de fluxos, e estruturar-se em torno às conexões, mais do que sobre lugares concretos e delimitados” (HINE, 2004, p.77).

Segundo Rada (2011, p.20):

Los fenómenos que investigamos los científicos sociales tienen una propiedad fundamental. Se caracterizan por ser fenómenos producidos por *agentes sociales* que siguen o construyen *reglas culturales*. Esos fenómenos, al ser tomados en consideración por el etnógrafo como *objetos*, sólo pueden ser percibidos bajo una premisa: son objetos producidos por agentes. Ningún fenómeno de los que investiga un científico social puede ser catalogado como libre de toda acción de un ser humano; esos fenómenos son siempre producidos por *alguien que sigue o construye reglas culturales*.¹³

A descrição, análise e interpretação dos fenômenos produzidos por *agentes sociais* e os elementos relacionados ao processo de aprendizagem vivenciado por eles ocorrerá indutivamente durante o desenvolvimento da pesquisa, “as abstrações são construídas à medida que os dados particulares que foram recolhidos se vão agrupando” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p.50), conforme a característica de uma pesquisa de metodologia descritivista de natureza qualitativa e de interpretação etnográfica virtual, cuja “direção desta só se começa a estabelecer após a recolha dos dados e o passar do tempo [...]” (ibid).

¹³ Tradução da autora: Os fenômenos que nós, os científicos sociais, investigamos, têm uma propriedade fundamental. Caracterizam-se por serem fenômenos produzidos por agentes sociais que seguem ou constroem regras culturais. Esses fenômenos, ao serem considerados pelo etnógrafo como objetos, somente podem ser percebidos sob uma premissa: são objetos produzidos por agentes. Nenhum fenômeno dentre os quais investiga um científico social pode ser catalogado como livre de toda a ação de um ser humano; esses fenômenos são sempre produzidos por alguém que segue ou constrói regras sociais.

Portanto, acredita-se ser a etnografia e a etnografia virtual os métodos que contemplam e se adaptam a esta proposta investigativa, pois o estudo envolve sujeitos, ações, elementos e situações que correspondem às características necessárias para que uma pesquisa etnográfica aconteça. A próxima seção apresentará o contexto da pesquisa, ou seja, a sequência didática e o planejamento da aplicação desse estudo.

3.2 O contexto da pesquisa - A sequência didática

A pesquisa apresenta como recorte uma sequência didática que originou um total de quatro encontros presenciais de duas horas/aula cada, mais o estudo em aula invertida, síncrona (2 horas/aula) e assíncrono, com utilização do espaço virtual de aprendizagem (Moodle). A proposta utiliza curtas-metragens que possibilitem a inserção de temas transversais previstos nos Parâmetros Curriculares Nacionais correlacionados com a área técnica de conhecimento dos estudantes (Edificações).

O enfoque linguístico é contrastivo, já que trabalha com duas línguas (Espanhol e Português), que assumem ora papel de língua materna, ora o papel de língua adicional, e também de línguas maternas. Os estudantes uruguaios e brasileiros, para os quais a proposição foi aplicada, são da Modalidade Subsequente do turno noturno, ou seja, discentes de idades e vivências diversas. A utilização de aula invertida para a organização da sequência didática uniu-se à aprendizagem eletrônica e contou com design instrucional contextualizado (DIC), com referencial sociointeracionista e uso de recursos digitais de ferramentas assíncronas, com encontros virtuais síncronos e aulas presenciais. A didática utilizada inspirou-se no mesmo marco teórico pedagógico de Michelena (2016), que uniu Freire (1970;1987), Soler (2009) e Figari (2011) em sua obra.

Os objetivos do plano de ensino que orientam as produções das aulas são os seguintes: - Promover o aluno enquanto leitor e produtor crítico de textos; - Capacitar o estudante para a ler, interpretar, entender, pesquisar, questionar e argumentar nos diferentes níveis de linguagem; - Orientar o uso da escrita com correção linguística e domínio das técnicas de composição, adaptando-a aos vários tipos de gêneros textuais e tipologias; - Desenvolver a escrita como instrumento de comunicação e autorrealização, de forma que o aluno compreenda a variação linguística de usos e formas, bem como as diferenças existentes entre a fala e a escrita; - Estimular a discussão e a análise crítica e criativa sobre os mais variados temas, usando as técnicas de leitura e a produção textual; - Instruir sobre a organização linguística de elementos gramaticais no texto,

sob enfoque da Gramática Textual; - Fomentar a realização de observação contrastiva e complementar entre as línguas, e entre textos de diversos gêneros. Os objetivos foram considerados para cada sequência didática de ensino formulada, conforme se observa no quadro a seguir, de forma resumida, a sequência didática “Carta do Leitor”.

Quadro 1: Sequência Didática Carta do Leitor

Fonte: a autora

Etapa 1 - Aula Invertida a distância - Atividade de pesquisa assíncrona prévia em grupos constituídos por uruguaios e brasileiros. A explicação da proposta foi realizada de forma síncrona, via <i>Google Meet</i>.			
1. Introdução ao gênero: Carta do leitor.	1.1 Características do gênero (enunciador, motivação, propósito e público (interlocutor) a que se destina)	1.2 Verificar existência do gênero no Brasil e no Uruguai e contrastar semelhanças e diferenças existentes, elencando as principais características de produção e veiculação.	1.3 Coletar exemplos de cartas do leitor de diferentes fontes (jornais e revistas).
Etapa 2 - Aulas presenciais, com a apresentação da pesquisa prévia realizada pelos grupos e exploração do gênero Carta do leitor.			
2. Aprofundamento do gênero, com apresentação de elementos motivadores.	2.1 Apresentação do material coletado pelo grupo e promoção de chuva de ideias ¹⁴ orientadas por perguntas ¹⁵ relacionadas com o gênero.	2.2 Análise da linguagem utilizada nas duas línguas. Gramática textual. Estudo da argumentação.	2.3 Visualização do vídeo “La Prueba” ¹⁶ (em Espanhol) e artigo sobre assédio em ambiente profissional ¹⁷ (escrito em Português).

¹⁴ A chuva de ideias poderá ser realizada no grupo e compartilhada entre grupos, ou de forma geral, com escrita na lousa. Os materiais para registro da chuva de ideias podem ser variados: de cartolinas a aplicativos de celular, ou mesmo a conhecida lousa, como já mencionado.

¹⁵ As perguntas podem incluir questões relacionadas aos interlocutores e ao propósito, ou sobre o registro, se a linguagem utilizada é formal ou informal, indagações de cunho estilístico e gramaticais também podem ser direcionadas - e também informações pessoais sobre hábito de leitura, por exemplo. Outras abordagens sobre veículos, manipulação de informações, objetividade e a não neutralidade linguística são fontes interessantes de inspiração para essa sequência didática.

¹⁶ Cortometraje La Prueba. Disponível em: <https://youtu.be/eB92Imfqakw>.

¹⁷ ASSÉDIO MORAL E SEXUAL NO TRABALHO: Análise e Concepção dos Acadêmicos sobre a Violência. Disponível em: file:///C:/Users/WINDOWS%2010/Downloads/11195-Texto%20do%20artigo-53645-1-10-20210812.pdf

Etapa 3 - Aulas presenciais, com a produção textual do gênero solicitado, apresentação oral e debate.

3. Produção textual Carta do Leitor	3.1 Apresentação de dois textos jornalísticos (um em espanhol, outro em português) que abordam a temática do assédio.	3.2 Definição dos grupos que apresentarão um posicionamento contrário ao texto lido, e dos grupos que demonstrarão uma posição favorável. Cada grupo deverá apresentar duas versões: uma em espanhol, outra em português, a produção será realizada em aula, com acompanhamento da professora.	3.3 Apresentação dos textos no grande grupo, com promoção de debate. Publicação dos textos no Fórum Cartas do Leitor, no Moodle da disciplina, com abertura para comentários.
--	---	--	---

De acordo com o que se observa no quadro da sequência didática, o planejamento das cinco aulas inclui três etapas, a primeira realiza a introdução do gênero trabalhado, explorando características, apresentadas mediante aula síncrona, a partir da qual se propõe um trabalho assíncrono de pesquisa, que deverá ser realizado em grupo, de forma assíncrona. E dessa forma se configura a aula invertida. O material trabalhado nessa aula síncrona é publicado no ambiente virtual de aprendizagem, de forma a orientar o estudo prévio e a pesquisa, que antecedem as aulas presenciais que serão ministradas nas etapas seguintes.

A etapa dois é presencial, compreende duas aulas, uma para aprofundamento sobre o gênero, em que ocorre a apresentação do material coletado por cada grupo, com cartas dos leitores brasileiras e uruguayas (*carta del lector*). Os grupos, em conjunto com a professora, observam a linguagem, os interlocutores e o propósito de cada texto, inicia-se o estudo dos operadores argumentativos mais frequentes, na proposta executada se utilizou a lousa para esses apontamentos (chuva de ideias). Na segunda aula dessa etapa ocorre a visualização do vídeo "La Prueba" e a leitura do artigo sobre assédio, direcionando essa questão para a atividade profissional futura dos alunos, conforme área técnica de estudo (Edificações). Essas leituras são motivadoras para a escrita do gênero, pois a tarefa requer um posicionamento a partir do texto lido, uma "Carta do leitor".

Contudo, será definido que os grupos deverão produzir textos com

posicionamentos diferentes, com duas versões, uma em espanhol, outra em português. A produção textual deverá ser realizada em aula. Na aula seguinte, última dessa etapa, e da sequência didática, os alunos apresentam suas versões mediante debate e publicam seus textos e comentários no “Fórum Cartas do Leitor”. A seção a seguir analisará a proposição didática e o resultado do estudo da sequência.

4. ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A sala de aula, seja virtual ou presencial, configura-se como um espaço interativo que é propício para a interlocução, e por conseguinte, para a construção do conhecimento. Desde uma perspectiva sociointeracionista, sabe-se que interação é importante para a aprendizagem. Nesse sentido, a análise se organizará ao redor da conexão entre pessoas, das informações compartilhadas, independentemente da localização dos elementos que integram esses fluxos, se virtual ou presencial. Com base na etnografia virtual (HINE, 2004) o estudo desses espaços e dos fluxos interativos se volta mais para as conexões que para os lugares concretos e limitados.

Assim sendo, com base nessa perspectiva metodológica, durante o registro da aplicação da sequência didática trabalhada, observou-se que a interlocução entre os sujeitos esteve presente em todas as etapas, o que gerou autonomia e responsabilidade no processo de ensino e aprendizagem, é o que se pode chamar por “autoria discursiva”, ou seja, os alunos se desvinculam da tarefa de escrever para a professora, e passam a escrever para o mundo, pois ainda que tenham um interlocutor em específico, há um propósito comunicativo (e social) definido, que inclui outras pessoas, inclui a sociedade.

Outro ponto a considerar, sobre o estudo do gênero discursivo, enquanto unidade real de comunicação, foi a possibilidade de explorar de modo mais pragmático a natureza das unidades da língua, enquanto sistema, especialmente ao estudar os operadores argumentativos, ao explorar elementos de coerência e coesão, ao coordenar palavras em orações durante o desenvolvimento textual, seja escrito ou oral, e também mediante a leitura de outras cartas do leitor, ação que ocorre na execução de todas as etapas da sequência didática, conforme planejamento do Quadro 1, pois na primeira etapa há a tarefa de pesquisa, de leitura de outras cartas, na segunda etapa há o estudo explícito dessas questões, e na terceira etapa há a produção textual, o debate, os comentários sobre as cartas do leitor dos colegas.

Sobre as características do gênero carta do leitor, os estudantes

observaram que geralmente, tanto no Brasil, quanto no Uruguai, insere-se, em revistas ou jornais, em um espaço reservado para a opinião dos leitores. Quanto à estrutura da carta do leitor, apresenta um título, a partir do qual, na maioria dos casos, entende-se o tema principal e o recorte (ou não) desse tema. O gênero também traz saudações, contudo, ora são formais, ora informais, quando formais, o interlocutor costuma dirigir-se ao diretor da revista (senhor diretor ou prezado (s)). A introdução, o desenvolvimento e a conclusão incluem apresentação do tema, os objetivos da carta e os argumentos que vão sustentar a opinião de quem a escreve. Na conclusão poderá apresentar uma frase de efeito ao final, ou um questionamento, por exemplo. Os alunos também identificaram que na maioria das vezes a carta é escrita em primeira pessoa, seja do singular ou plural, e como tem a finalidade de influenciar ideias e opiniões de outros, tem por foco a terceira pessoa. Ponderaram que o escritor assume uma atitude responsiva frente aos fatos, para Bakhtin:

Toda compreensão da fala viva, do enunciado vivo, é de natureza ativamente responsiva (embora o grau desse ativismo seja bastante diverso); toda compreensão é prenhe de resposta, e nessa ou naquela forma e gera obrigatoriamente: o ouvinte se torna falante. [...] Portanto, toda compreensão plena real é ativamente responsiva e não é senão uma fase inicial preparatória da resposta (seja qual for a forma em que ela se dê).

Com essa natureza também responsiva, os estudantes seguiram seu estudo, que identificou como operadores argumentativos mais frequentes os de adição, comparação e oposição. Além disso, os discentes observaram que alguns escritores informam nome e e-mail, outros, como no Uruguai, o DNI (*Documento Nacional de identificación*) e a cidade (do autor).

Com base nessas considerações, da parte dos alunos, entende-se que esses elementos refletem as formas estáveis do gênero do enunciado. Segundo Bakhtin (2020, p. 37-38),

[...] a vontade discursiva do falante se realiza antes de tudo na escolha de certo gênero de discurso. Essa escolha é determinada pela especificidade de um dado campo da comunicação discursiva, por considerações semântico-objetais (temáticas), pela situação concreta da comunicação discursiva, pela composição pessoal dos seus participantes, etc. Em seguida, a intenção discursiva do seu falante, com toda sua individualidade e subjetividade, é aplicada e adaptada ao gênero escolhido, constitui-se e desenvolve-se em determinada forma de gênero.

Sobre o enunciado, aprecia que se constitui e se desenvolve em “um elo na corrente complexamente organizada de outros enunciados”, pois

todo falante é um respondente, o que pressupõe a utilização de um sistema linguístico que o antecede, e de enunciados que o precedem. No debate presencial e no fórum do ambiente virtual de aprendizagem, essa ação respondente mostra-se em cada enunciado concreto que se alterna na fala dos sujeitos.

O falante termina seu enunciado para passar a palavra ao outro ou dar lugar á sua compreensão ativamente responsiva. O enunciado não é uma unidade convencional, mas uma unidade real, delimitada com precisão pela alternância dos sujeitos do discurso e que termina com a transmissão da palavra ao outro, por mais silencioso que seja o “dixi” percebido pelos ouvintes [como sinal] de que o falante concluiu sua fala. (BAKHTIN 2020, p. 29)

No decorrer do debate presencial, quando os alunos apresentaram suas cartas do leitor e discutiram sobre a temática de assédio, foram contempladas as questões profissionais, isto é, todos os grupos falaram e argumentaram desde um ponto de vista profissional, abrangendo assim a área técnica de estudo, correspondendo ao fato dos enunciados estarem intimamente ligados às esferas da atividade humana, o que, desde uma perspectiva Bakhtiniana, reflete-se na figura do interlocutor, na integração ao contexto e na aplicação da linguagem ao campo social.

Durante a análise das interações, também se observou o contexto do ambiente virtual de aprendizagem, a fim de verificar se no fórum essa prática responsiva ocorreu. A descrição, análise e interpretação dos textos ocorreu indutivamente durante o desenvolvimento da pesquisa, verificou-se, conseqüentemente, que nesse espaço a interação foi menor, em comparação ao debate presencial, a maior participação foi dos alunos uruguaios, os poucos alunos brasileiros que interagiram apresentaram comentários simplificados, apontando juízos de valor, como um “gostei muito da tua carta” ou “estou de acordo”, em contrapartida com uma proposta que contava com uma ampliação do debate presencial no espaço virtual.

Contudo, é possível que outros fatores estejam correlacionados ao uso do ambiente virtual de aprendizagem, já que a participação foi ativa presencialmente, portanto, entende-se, que de forma geral, o planejamento e a aplicação da sequência didática corroborou os elementos considerados por Alderson e Wall (1992, p. 9-10) para confirmar a retroatividade do teste, pois teve influência no ensino e na aprendizagem, na forma como a professora planejou e ensinou, no que os alunos aprenderam, na taxa e sequência do ensino e da aprendizagem, nas atitudes, conteúdos e métodos.

Dessarte, ao analisar a proposta didática, a prática pedagógica e a

participação dos estudantes em todas as etapas da execução da sequência didática, constatou-se que a interação ocorreu tanto em língua portuguesa, quanto em língua espanhola, nas tarefas comunicativas de leitura e produção textual (outras cartas do leitor e artigo, textos dos colegas, escrita no Moodle), e na prática de compreensão e produção oral (vídeo e debate). Essas tarefas apresentaram a definição de interlocutores e campos de atuação sócio discursivos, igualmente, do propósito comunicativo. Sabe-se que esses elementos estão presentes no Exame Celpe-Bras, pois é um teste que requer do candidato o diálogo com os textos (atitude responsiva), refletindo sobre esses elementos e questões sociais, linguísticas e culturais. A seção seguinte versará sobre as considerações finais deste trabalho.

5. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo demonstrou a verificação do efeito retroativo do Celpe-bras na prática de ensino de línguas adicionais para alunos da fronteira sul do Brasil, onde ocorreu esse estudo, entretanto, mais do que identificar o efeito retroativo do exame nesse ensino, a pesquisa apresentou, mediante o planejamento e a aplicação de uma sequência didática para estudantes brasileiros e uruguaios fronteiriços, que a prática pedagógica deve sempre considerar o trabalho com os gêneros do discurso.

A aprendizagem de línguas a partir dos gêneros permite contextualizar a prática linguística, as situações comunicativas de interlocução, e dessa forma preencher esses contextos interativos com informações culturais, com temáticas transversais e outros temas tão pertinentes para a compreensão de uma língua, da cultura e da sociedade do povo que fala essa língua. É esse entendimento que permitirá uma atitude responsiva, significativa, adaptada ao contexto, possibilitando a interação e a aprendizagem, e o entendimento entre os interlocutores envolvidos, compreensão necessária no mundo acadêmico, mas também na esfera pessoal e profissional.

Assim sendo, conclui-se que no recorte apresentado (sequência didática) há o efeito retroativo do Celpe-Bras, tanto no planejamento, quanto na prática de ensino de línguas adicionais para os alunos do instituto federal da fronteira sul onde ocorreu o estudo.

REFERÊNCIAS

ALDERSON, J.C., & WALL, D. **Does washback exist?** Disponível em: <http://www.comp.dit.ie/dgordon/Courses/ILT/ILT0005/DoesWashbackExist.pdf>. Acesso em: 16 de outubro de 2013.

ALMEIDA FILHO, J. C. P; LOMBELLO, L. C. **O ensino de português para estrangeiros. Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais.** São Paulo: Pontes, 1997.

ALMEIDA FILHO, J. C. P. **Linguística aplicada. Ensino de Línguas & Comunicação.** Campinas: Pontes, 2011.

ALMEIDA, L. C. B. de. **O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros.** Disponível em: <http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielpt/arquivos/sielpt2012/318.pdf>. Acesso em 10 de agosto de 2013.

BAILEY, M. K. **Working for washback: a review of the washback concept in language testing.** Disponível: <http://assessmentincnt.wikispaces.com/file/view/Bailey+working+for+washback+A+review+of+the+washback+concept+in+language+testing.pdf>. Acesso em 15 de setembro de 2013.

BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal.** São Paulo: Wmf Martins Fontes, 2011.

BAKHTIN, Mikhail (V. N. Voloshinov). **Marxismo e filosofia da linguagem.** Trad. de Michel Lahud e Yara F. Vieira. São Paulo: HUCITEC, 1988.

BAKHTIN, Mikhail. **Os gêneros do discurso.** Organização, tradução, posfácio e notas de Paulo Bezerra; notas da edição russa de Serguei Botcharow. São Paulo: Editora 34, 2016.

BRASIL. **Manual do Candidato ao Exame Celpe-Bras.** Brasília, Secretaria de Educação Superior (SESu), MEC, 2013. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf. Acesso: 25 de agosto.

BOGDAN, R; BIKLEN, S. **Investigação Qualitativa em Educação - Uma Introdução à Teoria e aos Métodos.** Porto: Porto Editora LDA, 1994.

CANALE, M. **From communicative competence to communicative language pedagogy**, en J. C. Richards e R. Schmidt (eds.) (1983), *Language and Communication*, Harlow: Longman (traducido al castellano en Llobera et al. (1995), 63-82).

CANALE, M; SWAIN, M. **Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing**, Applied Linguistics 1(1), 1980, p.1-47.

CARNEIRO, M. L. F. et al. **A constituição de sujeitos em redes de conversações**. In: RENOTE – Novas Tecnologias da Educação, Porto Alegre, v.7, n.3, p. 1-10, 2009.

CARVALHO, S. da C; SCHLATTER, M. **Ações de Difusão Internacional da Língua Portuguesa**. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26027>. Acesso em: 12 de setembro de 2013.

CISSE BA. S. A. Introdução a um perfil socioprofissional do professor estrangeiro no Brasil. Disponível em: <http://www.revistaensinosuperior.gr.unicamp.br/artigos/introducao-a-um-perfil-socioprofissional-do-professor-estrangeiro-no-brasil>. Acesso em: 10 de setembro de 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

HINE, Christine. **Etnografía Virtual**. Barcelona: Editorial UOC, 2004.

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

HUGHES, A. (1993). Backwash and TOEFL 2000. Unpublished manuscript, University of Reading.

INEP. **Índice de aprovados na primeira edição do exame é de 74,7%**. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/todas-noticias?p_p_auth=dyngm30D&p_p_id=56_INSTANCE_d9Q0&p_p_lifecycle=0&p_p_state=normal&p_p_mode=view&p_p_col_id=column-2&p_p_col_pos=2&p_p_col_count=3&_56_INSTANCE_d9Q0_groupId=10157&p_r_p_564233524_articleId=114033&p_r_p_564233524_id=114191. Acesso em: 19 de setembro de 2013.

INEP. **Número de inscritos é 25,8% superior ao da edição de abril**. Disponível em: <http://censosuperior.inep.gov.br/> Acesso em: 19 de setembro de 2013.

JÚDICE, N. **Avaliação: um instrumento de diálogo**. Palavras, n.19.

Primavera de 2001a. Lisboa, p.41-51

JÚDICE, N. **Do texto do aprendiz aos testes de proficiência em PLE:**

avaliação e interlocução. In: MENDES, E. A. M; OLIVEIRA, P.M.C.; B E N I B L E R , V. (Org.), O novo milênio: interfaces lingüísticas e literárias. Belo Horizonte: UFMG/ FALE, 2001b. p. 169-178.

JÚDICE, N. **O texto como espaço de interlocução em exames de proficiência.** In: CD Rom do VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada. ALAB/FALE/UFMG, 2002. Pearson, I. (1988). Tests as Levers for Change. In D. Chamberlain & R. J. Baumgardner (Eds.), ESP in the Classroom: Practice and Evaluation. ELT Documents Volume 128 (pp. 98-107). London: Modern English Publications

KRASHEN, S; TERREL, T. **The Natural Approach: Language Acquisition in the Classroom**, New York: Pergamon, 1983.

LARSEN-FREEMAN, D. **Chaos/complexity science and second language acquisition.** Applied Linguistics, Oxford, v.18, n.2, p. 141-165, June 1997.

MORIN, E. **Introducción al pensamiento complejo.** Madrid: Ed. Gedisa, 1994.

_____. **Los siete saberes necesarios a la educación del futuro.** Paris: Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura, 1999.

PELTO, P.; PELTO, G. **Anthropological Research: The Structure of Inquiry.** Cambridge, MA: Cambridge University Press, 1978.

RADA, A. D. de. **El taller del etnógrafo. Materiales y herramientas de investigación en etnografía.** Madrid: UNED, 2011.

REEDY, M. The Conduit Metaphor: a case of frame conflict in our language about language. In: ORTONY, A. Metaphor and thought. Londres, Cambridge University Press, 1979. p. 164-201.

SAVENHAGO, I. J. S. **Bakhtin e o espelho: um esboço sobre a alteridade pelo viés da autocontemplação.** Disponível em: <http://www.essentiaeditora.iff.edu.br/index.php/vertices/article/viewArticle/1218>. Acesso em 20 de outubro de 2013.

SCARAMUCCI, M. V. R. (2001) **O efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem, nas atitudes de professores e alunos e na elaboração de material didático em língua portuguesa.** Relatório de Pesquisa CNPq 301151/96-2 (NV).

_____. (2003). **Evaluación de “proficiência” en lengua extranjera: relaciones con la enseñanza y evaluación de rendimiento.** Palestra apresentada no Sexto Ciclo Internacional de Enseñanza de Lenguas Extranjeras, Buenos Aires, Argentina.

_____. (2004a). **Celpe-Bras exam and teachers perceptions of impact on teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2.** Trabalho apresentado eno 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.

_____. M. V. R. **Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte,** Campinas, v.43 (2), 2004c. p. 203-226.

SCHOFFEN, J. R. **Os gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** 2009. 192f + Anexos. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, J. R. et al. **Português como Língua Adicional: reflexões para a prática docente.** Porto Alegre: Editora Bem Brasil, 2012.

SOUZA, S. V. V. **Dinamicidade e adaptabilidade em comunidades virtuais de aprendizagem: uma textografia à luz do paradigma da complexidade.** 2011. 256f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Faculdade de Letras, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.