



Chupin chopin, Constantino Buteri.

Curso Preparatório Celpe-Bras na UNILA

Celpe-Bras preparation course at UNILA

Resumo

A Língua Portuguesa e a Espanhola são as línguas de trabalho da Universidade da Integração Latino-Americana (UNILA) que tem o bilinguismo institucional como um de seus pilares. Neste texto, relato a experiência de coordenação do curso de extensão Preparatório para o exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras, realizado no primeiro e no segundo semestre de 2019 no contexto da UNILA. Inicialmente, apresento informações sobre ações relacionadas ao exame Celpe-Bras na UNILA, tais como as aplicações do exame e os primeiros cursos preparatórios para o exame Celpe-Bras da instituição e, em seguida, discuto o processo de construção da metodologia que direcionou as edições do curso durante o ano de 2019 e seus resultados, tanto para os cursistas quanto para a formação de futuros professores de línguas. A ação atendeu futuros examinandos da comunidade interna da universidade e da região da Tríplice Fronteira e, ao mesmo tempo, foi espaço para realização de estágio obrigatório para futuras professoras, fomentando o letramento em avaliação de línguas. Espera-se que o relato possa contribuir para o registro das ações de promoção da língua portuguesa em contextos universitários, bem como, oferecer informações para elaboração de novos cursos preparatórios para exames de proficiência.

Palavra-chave: formação de professores; letramento em avaliação de línguas; Celpe-Bras.

Laura Marcia Luiza Ferreira

laura.ferreira@unila.edu.br

Universidade Federal da
Integração Latino-Americana

Abstract

Portuguese and Spanish bilingualism is one of the institutional pillars of Federal University for Latin American Integration (UNILA). These languages were chosen to be the working ones at the university. In this paper, I report an coordination course experience that was held at UNILA with the aim of preparing examinees for the Certificate of Proficiency in Portuguese as a Foreign Language (Celpe-Bras) in 2019. First, I present information about the actions related to Celpe-Bras at UNILA such as test administration and previews preparation courses. Then, I discuss the course methodology construction process and its results from the examinees perspective as well as for the language teachers that were in charge for them. This action was part of an University extension program that offered Celpe-Bras preparation courses for the internal and external community from Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú and Ciudad Del Este. This action was also an internship experience for under-graduate students at UNILA. It is expected that this report could be a testimony for Portuguese language promotion in university contexts and also offer information for Celpe-Bras preparation courses program designs.

Keywords: teacher training; assessment literacy; celpe-Bras.

INTRODUÇÃO

Juntamente com as línguas indígenas, de imigração e as de sinais, a Língua Portuguesa e a Espanhola fazem parte do patrimônio linguístico e cultural da América do Sul. Mais de 90% dos falantes de espanhol no mundo estão no nosso continente, da mesma forma, os brasileiros representam a grande maioria dos falantes de português. Na cidade de Foz do Iguaçu, região de fronteira do Brasil com o Paraguai e com a Argentina, o português, o espanhol, o guarani, o árabe e o chinês fazem parte da paisagem linguística local. Neste contexto, situa-se a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) que tem como missão a promoção da integração solidária entre os povos da América do Sul. O português e o espanhol são as línguas de trabalho da instituição e, desde sua fundação em 2010, várias ações de políticas linguísticas para promoção destas, e de outras línguas da nossa região, foram levadas a cabo por docentes, discentes e técnicos da UNILA. A oferta do curso de preparação para o exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é uma das diversas ações oferecidas de promoção da língua portuguesa para falantes de outras línguas.

O Celpe-Bras e o exame Certificado de *Español: Lengua y Uso* (CELU) foram elaborados no contexto de ações de integração regional fomentadas a partir do Tratado de Assunção em 1991. Schlatter, Scaramucci e Prati (2008) explicam que os certificados de português e de espanhol são resultados das proíficas negociações de ação de promoção destas línguas, pelo estado brasileiro e argentino, no âmbito do Setor Educativo do Mercosul. A certificação de proficiência atestada por meio do Celpe-Bras e do CELU pode ser exigida a estudantes e profissionais que queiram seguir com seus estudos em instituições de ensino no Brasil ou na Argentina. A depender das legislações específicas, a certificação linguística pode ser um dos documentos necessários para fins de revalidação de diplomas. A maior demanda por certificação em português é dos falantes de espanhol, da mesma forma que a maioria dos inscritos no exame CELU são os brasileiros. Como exemplo, temos a recente e crescente demanda pelo CELU por brasileiros a partir do momento em que o ingresso e permanência nos cursos de medicina da Universidad de Buenos Aires e da Universidad de Córdoba passou a estar condicionada à apresentação da certificação linguística em espanhol para falantes de outras línguas. O Celpe-Bras é também uma exigência de muitas universidades brasileiras para ingresso de estudantes estrangeiros tanto na graduação quanto na pós-graduação.

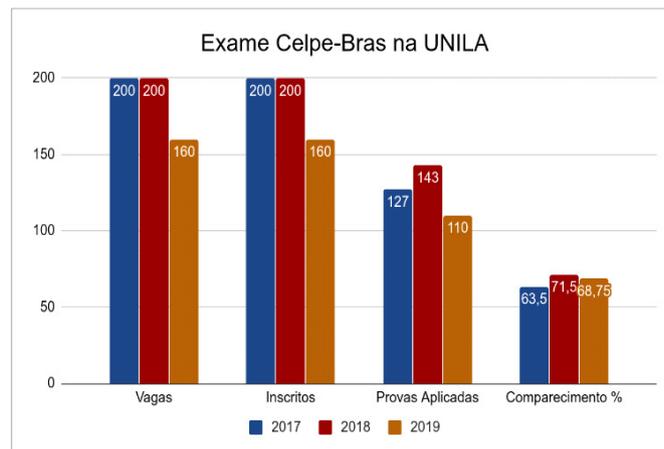
A UNILA não exige o exame para estudantes internacionais e oferece-lhes a oportunidade de aprender o português nos anos iniciais da graduação, e aos brasileiros, a instituição oferta cursos de espanhol. Embora o Celpe-Bras não seja uma exigência para ingresso e permanência na graduação da UNILA, sua procura é intensa tanto da comunidade interna quanto externa desde sua fundação. Cabe aqui fazer um breve parêntese sobre a composição populacional da Tríplice Fronteira. A região é formada pelas cidades de Foz do Iguaçu, Puerto Iguazú e Ciudad del Este. Juntas, as três cidades somam 902.166 habitantes, segundo dados populacionais de 2010. A cidade menos populosa é Puerto Iguazú, que representa 9% do total de pessoas da região, Foz do Iguaçu, 29%; e Ciudad del Este, 63%. Fazem parte dos interessados nos cursos Preparatório Celpe-Bras cidadãos internacionais que pretendem

ingressar ou continuar seus estudos em instituições públicas brasileiras, professores de língua portuguesa que atuam na educação básica da Argentina, profissionais em processo de revalidação de diploma, especialmente os médicos, dentre outros.

O primeiro curso com objetivo de preparar interessados na certificação ocorreu em 2011, no ano seguinte de criação da UNILA, e vem sendo oferecido desde então. A UNILA se credenciou junto ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) como posto aplicador do Celpe-Bras em 2014 e, desde então, ofereceu gratuitamente uma média de 200 vagas anuais para interessados de dentro e de fora da comunidade acadêmica em ter a sua certificação de forma gratuita, mediante inscrições pelo site do INEP. Nos últimos três anos, o posto atendeu 380 pessoas que puderam fazer o exame Celpe-Bras de forma gratuita. A partir de 2019, por falta de força de trabalho para aplicação da prova oral, o posto reduziu o número de vagas de aplicação de 100 para 60. No gráfico 01, as informações sobre as aplicações do exame na UNILA entre 2017 a 2019 estão sistematizadas.

Gráfico 01: Aplicação do exame Celpe-Bras na UNILA entre 2017 e 2019.

Fonte:
UNILA, 2019, p.3.



O principal objetivo das edições dos cursos de preparatórios de 2011 a 2018 foi o de promover o conhecimento sobre o exame entre os futuros examinandos. Para tanto, professores que atuam no ensino de língua portuguesa da UNILA, bem como estudantes da graduação contribuíram para que o curso fosse oferecido durante nove anos. Segundo informações da Pró-Reitoria de Extensão da UNILA, entre 2016 e 2018, aproximadamente 87 pessoas foram atendidas pelo curso preparatório. De 2011 a 2018, doze bolsistas remunerados e três voluntários trabalharam na ação. O perfil dos estudantes extensionistas que compuseram a força de trabalho da ação era diverso, a maioria eram discentes do curso de Relações Internacionais, mas havia também graduandos em Economia, Letras (bacharelado), Engenharia Civil e Ciências Biológicas.

Com a entrada dos primeiros discentes da UNILA em 2015 no curso de graduação em Letras Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras, em grau de licenciatura, a coordenação da licenciatura procurou ampliar as possibilidades de campo de estágio obrigatório para futuros professores de línguas. O Projeto Político Pedagógico do curso de Licenciatura em Letras (UNILA, 2020) prevê em sua grade curricular ativi-

dades de estágio, extensão e pesquisa. O estágio curricular, está organizado em quatro etapas com o foco na reflexão teórica sobre a prática por meio do planejamento das atividades didáticas, da observação participante e da regência orientada. Por ser um curso de licenciatura dupla, o estágio é previsto em cada uma das línguas (português e espanhol). No estágio IV, por exemplo, quatro créditos semestrais ou 68 horas aulas foram destinados para observação participante e regência de aulas de Português como Língua Estrangeira. Por este motivo, os cursos preparatórios oferecidos em 2019 ampliaram seus objetivos para também ser uma alternativa de campo de estágio e formação para que futuros professores pudessem aproximar teoria e prática de ensino e avaliação em línguas. Pimenta e Lima (2006), ao discutir o papel do estágio nos cursos de licenciatura, concluem que o estágio é um momento de reflexão sobre a docência em que o(a) professor(a) crítico(a) e reflexivo(a) de sua própria prática se aproxima da realidade e, a partir dela, o(a) docente pode sistematizá-la, pensá-la teoricamente e refletir sobre condições e possibilidades reais de ensino. O grande desafio da ação foi manter o principal objetivo do curso que é de oferecer uma preparação de qualidade aos futuros examinandos do Celpe-Bras e, ao mesmo tempo, construir coletivamente com as professoras-estagiárias um campo experimental de docência, relacionando-o com o curso de graduação.

Cabe aqui ressaltar as potencialidades da ação em promover o letramento de avaliação em línguas que diz respeito às habilidades, competências e conhecimentos que os professores dominam sobre avaliações internas e externas. Taylor (2013) explica que com a demanda de profissionais para trabalhar em processos de aplicação de exames de larga escala, o tema de como formar professores para avaliarem, não só seus alunos em sala de aula, mas também, examinandos em processos de testes internacionais de línguas se tornou presente na agenda de pesquisa da área de avaliação em línguas. Scarino (2013) sugere que a formação profissional dos professores deva trabalhar a avaliação simultaneamente tanto como prática, que transforma avaliação em um benefício para o processo de ensino aprendizagem, tanto como para desenvolver nos professores uma autocompreensão e conscientização da natureza do próprio fenômeno de avaliação. Interrelacionar tais objetivos implicam em lidar com preconceitos, crenças, compreensões e visões de mundo sobre avaliação que os professores-avaliadores trazem do seu fazer profissional e de sua formação. Aprender sobre avaliação, neste sentido, vai além de aprender conceitos teóricos sobre o tema porque é preciso promover nos professores a prática real da avaliação e a reflexão sobre esta prática. Neste sentido, a ação Preparatório Celpe-Bras teve como objetivo também de explorar estratégias de desenvolvimento da compreensão sobre a avaliação pelas futuras professoras e avaliadoras, por meio da prática real e sua reflexão.

A seguir, detalharemos a metodologia da ação de extensão.

MÉTODO

O planejamento da oferta do curso foi elaborado em função da demanda das edições do exame. Em 2019, ocorreram duas aplicações do exame Celpe-Bras, uma no primeiro e outra no segundo semestre. Cinco estudantes de licenciatura em Letras, das quais quatro estavam cumprindo a carga horária de estágio obrigatório, participaram das equipes. O trabalho de coordenação da ação de extensão Preparatório Celpe-Bras foi composto por dois eixos: o de administração do curso e o de gestão do trabalho pedagógico. A administração envolveu o cadastro do projeto, a divulgação do curso, a abertura e homologação de inscrições, o ensalamento, a seleção de professores-extensionistas, a gestão do *e-mail* institucional da ação, a emissão dos certificados dos participantes e o envio de relatórios da ação. Faziam parte do trabalho pedagógico a coordenação do planejamento das aulas, a avaliação das aulas e coordenação de eventos semanais de correção e discussão de discrepâncias das notas previamente atribuídas individualmente pelas professoras-estagiárias às tarefas feitas pelos cursistas nas aulas anteriores.

A experiência de estágio na ação está diretamente relacionada com a formação dos discentes de LEPLÉ, e se apresenta como uma oportunidade de integração dos variados componentes curriculares (UNILA, 2020), tais como: Linguística Textual, Laboratório de Linguística Aplicada, Laboratório de Pesquisa e Prática Pedagógica e, especialmente, Avaliação em Língua Estrangeiras. A disciplina sobre avaliação trata também das avaliações de larga escala de proficiência das quais Celpe-Bras e Celu fazem parte. Um dos requisitos para estagiar no curso preparatório é ter cursado o componente sobre avaliação, por isso os encontros de formação teórica são poucos e os textos são cuidadosamente selecionados para fundamentar o planejamento do curso. Nos encontros iniciais de planejamento, estudamos relatos de experiências didáticas em outros preparatórios e resultados de pesquisa que contribuíram para delimitar o perfil das tarefas do exame para subsidiar a preparação das aulas. Durante o ano de 2019, após leituras teóricas e experiências docente, chegamos a um formato de aula que vem sendo aprimorado.

O principal objetivo do curso é potencializar as chances dos examinandos demonstrarem o que já sabem fazer na língua portuguesa nas situações de interação verbal propostas na prova. Para tanto, o curso foi planejado de forma a desenvolver a consciência sobre como e o que está sendo medido por meio do desenho do exame Celpe-Bras, ou seja, estudam-se as características dos itens ou das tarefas e como a resposta é avaliada. O Celpe-Bras avalia a proficiência oral e escrita dos examinandos por meio de quatro questões abertas que envolvem a redação de textos e uma interação oral, face a face, em situação de entrevista de proficiência oral. Segundo a Cartilha do Participante (BRASIL, 2019), a parte escrita é composta por quatro itens ou tarefas que deve ser feita em até 3 horas. Na primeira tarefa, o examinando assiste a um vídeo, na segunda, ouve um áudio e nas outras duas, lê textos impressos para redigir um outro. Os textos de compreensão que compõem a prova são retirados de veículos da mídia brasileira (FERREIRA, 2012; SCHOFFEN; MENDEL, 2018). Cada tarefa tem o objetivo de simular ações de linguagem (SCARAMUCCI, 2001), por isso, em geral, no enunciado está delimitado um propósito e uma interlocução para o texto que o examinando deve escrever e, em alguns casos, define-se também o gênero textual. Para fazer a prova escrita é preciso compreender textos orais e escritos para redigir, em três horas, quatro outros textos, cujas características são delimitadas no comando da tarefa.

Sobre a prova oral, trata-se de uma interação face a face em situação de entrevista de proficiência oral organizada de forma que haja um momento de quebra-gelo, em que o examinando fala sobre suas informações pessoais, gostos, preferências e, em seguida, é esperado que o examinando converse com o avaliador, a partir de recortes de reportagem (FERREIRA, 2012) que funcionam como insumo para a interação verbal. Na composição da nota final do exame, a nota da prova escrita tem sido a que define a faixa de certificação, por isso grande parte da carga horária do curso é destinada às tarefas escritas.

No planejamento do curso, cada uma das tarefas escritas e a prova oral foram abordadas. O curso teve uma carga horária de 15 horas, distribuídas em cinco encontros de três horas. Na primeira aula, a coordenadora apresentou o curso e proferiu uma breve palestra introdutória sobre o exame Celpe-Bras destinada a futuros examinandos. Em seguida, as professoras-extensionistas assumiram a aula com o objetivo de desenvolver estratégias iniciais de leitura dos comandos das tarefas escrita e a leitura do texto de insumo. Ao final, os estudantes redigiram e entregaram suas respostas. Na segunda aula, eles receberam a tarefa avaliada e a aula se voltou para a preparação e escrita da próxima tarefa. A terceira e a quarta aula seguiam as mesmas etapas da segunda. No último encontro, a prova oral foi abordada. Uma nova comunicação foi preparada com o objetivo de explicar o desenho de avaliação da prova oral. Neste momento, vários dados de pesquisas levantados no âmbito do projeto de pesquisa *Avaliação em Línguas* foram utilizados e adaptados para este público. Ainda na última aula, convidamos membros do projeto de pesquisa *Tandem: aproximando línguas-culturas latino-americanas e caribenhas* para compartilhar informações sobre estratégias de interação face a face. No quadro 1, organizo o planejamento geral do curso.

Aula 01	Palestra introdutória sobre o exame Celpe-Bras. Apresentação do curso. Leitura de trechos do manual do examinando do Celpe-Bras. Características gerais das tarefas escritas. Preparação e aplicação de uma tarefa 01.
Aula 02	Retorno das respostas à tarefa 01. Explicação dos critérios de avaliação da prova escrita. Preparação e aplicação de uma tarefa 02. Estratégias de leitura dos comandos de prova. Estratégias de compreensão de textos orais.
Aula 03	Retorno das tarefas avaliadas. Os critérios de avaliação de provas escritas e sua relação com as faixas de certificação. Estratégias de compreensão de texto escrito e leitura de comando de prova.

Quadro 1: Programa do curso Preparatório Celpe-Bras 2019.2

Fonte: elaboração da autora.

Aula 04	Retorno da tarefa respondida. Estratégias de textualização: coesão e coerência.
Aula 05	Avaliação oral: apresentação da situação de entrevista de proficiência oral do exame Celpe-Bras, apresentação dos critérios de avaliação da entrevista oral, como a nota oral é composta. Palestra sobre estratégias de interação face a face (Projeto Tandem) Simulado de aplicação da entrevista de avaliação oral do Celpe-Bras, retorno individualizado do desempenho dos estudantes. Retorno de todas as produções escritas, avaliação da evolução das notas.

O fato das quatro aulas dedicadas à produção escrita terem o mesmo formato e a mesma dinâmica auxiliou tanto os estudantes no acompanhamento do curso, quanto os professores-extensionistas na elaboração e regência. A estrutura contemplava o retorno individualizado das avaliações; leitura e preparação para escrita de uma nova tarefa e a escrita da tarefa propriamente dita. Para cada uma das etapas um tempo de 40 a 60 minutos era dedicado.

A estrutura, assim como a metodologia e o conteúdo das aulas, foi sendo construída pela equipe. O texto *As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita: convergências e divergências*, de Schoffen e Mendell (2018), foi especialmente relevante para nortear a seleção de tarefas para serem trabalhadas no curso, uma vez que as autoras sintetizam as principais características das 156 tarefas analisadas que caíram na prova desde a primeira aplicação, de 1998 a 2016-2. Após compreender o perfil de tarefas mais recorrentes no exame, as professoras selecionaram quatro tarefas que gostariam de trabalhar durante o curso, mediante pesquisa em acervos pessoais de material do exame e acervos *online* como o Acervo Celpe-Bras (UFRGS, 2020) e *site* do INEP. As aulas foram planejadas a partir das tarefas de edições passadas do exame de forma que uma tarefa era prevista para cada encontro. Iniciamos com as tarefas de compreensão oral, assim como o faz o exame. O prévio planejamento de cada uma das aulas foi feito em duplas ou individualmente pelas professoras-extensionistas com a orientação da coordenadora. Após a leitura da coordenadora do plano de aula, caso necessário, mudanças eram feitas antes da aula e reapresentadas à equipe. Os momentos de reunião de planejamento fomentaram a reflexão sobre teoria e prática. Às vezes, remetia-se à conceitos e leituras feitas em outras disciplinas do curso para justificar alguma escolha do plano de aulas.

Ao longo da experiência, as professoras-extensionistas chegaram a uma metodologia de aulas organizadas em cinco etapas (Quadro 2). No primeiro momento, era apresentado o retorno da correção das produções feitas pelos alunos, apontando as principais dificuldades e possibilidades de reescrita dos textos. O objetivo era oferecer um *feedback* individualizado a cada um dos que fizeram a tarefa. Neste momento, pedia-se autorização para ler e comentar algumas respostas dos alunos, apontando pontos positivos e negativos a serem superados nas próximas redações.

No segundo momento da aula, era realizada a leitura e interpretação do comando da nova tarefa que seria realizada. O comando da tarefa era desmembrado em o que escrever, para quê, para quem e quais informações do texto de leitura são relevantes para o cumprimento da tarefa. No terceiro momento, realizava-se a compreensão do texto, podendo ser texto impresso, vídeo ou áudio, seguido da exploração coletiva das informações que poderiam ser retomadas na resposta à tarefa. No quarto momento, era realizada a análise das principais características discursivo-textuais solicitadas pela atividade, em algumas aulas, um texto autêntico similar ao requisitado na tarefa foi compartilhado e analisado pelos cursistas. No quinto momento, depois de explorar diversas informações pertinentes para o cumprimento da tarefa, os cursistas finalmente colocavam a mão na massa e redigiam o texto. Todos os materiais utilizados nas aulas eram enviados por *e-mail* aos alunos, alguns dias antes da aula, para que pudessem se preparar.

Etapas	Atividades
Primeiro momento:	retorno das avaliações das tarefas realizadas na aula anterior
Segundo momento:	leitura e análise do comando da tarefa: quem escreve? por que escreve? para que escreve? como escreve? quais informações do texto de leitura são pertinentes para construção da resposta à tarefa?
Terceiro momento:	apresentação do gênero textual: identidade de blogues de alimentação saudável, características de postagem neste tipo de blogue, a autoria do blogue. Leitura e análise de uma postagem de blogue com a temática de hortas urbanas.
Quarto momento:	leitura do texto de insumo da tarefa, destacando os pontos mais importantes que devem e/ou podem ser retomados na resposta à tarefa.
Quinto momento:	produção textual (Tarefa 3 - Exame Celpe-Bras 2016.2)

Quadro 2: Planejamento de aula sobre Tarefa 03 - Hortas, 2016.2

Fonte: Planejamento de aula sobre Tarefa 03 - Hortas, 2016.2.

Fonte: BRASIL, 2016

2016 Celpre Bras Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Tarefa 3 | Cadastro de hortas
Página 6

Você tem um blog sobre alimentação saudável e, depois de ler a notícia sobre o cadastro de hortas em São Paulo, decidiu implementá-la em sua cidade. Escreva um texto em seu blog para pedir a participação dos leitores no cadastramento, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas.

À procura de hortas em plena São Paulo



Até esta manhã, cerca de 23 hortas cadastradas, entre 200 e 300 metros quadrados de área, comestíveis e orgânicas, e 5 hortas comunitárias, que são voltadas à produção e venda de alimentos. O que está em curso é o cadastro de hortas em São Paulo. Várias cidades do estado já possuem hortas comunitárias, como São Paulo, Vila Madalena, Vila Mariana, Pirituba, Mooca, Cambuí, Casa Verde, Superlândia, Vila Nova e Itaquera, Jardim Anália.

De acordo com o cadastro, em 2014 a cidade de São Paulo registrou cerca de 100 hortas em áreas públicas. Desde então, o número de hortas cadastradas em São Paulo tem crescido rapidamente, com o objetivo de promover a sustentabilidade e a segurança alimentar.

As hortas são espaços onde as pessoas podem cultivar alimentos orgânicos e saudáveis, além de promover a sustentabilidade e a segurança alimentar.

As hortas são espaços onde as pessoas podem cultivar alimentos orgânicos e saudáveis, além de promover a sustentabilidade e a segurança alimentar.

As hortas são espaços onde as pessoas podem cultivar alimentos orgânicos e saudáveis, além de promover a sustentabilidade e a segurança alimentar.

As tarefas foram corrigidas com base nas diretrizes de correção utilizadas pelo exame tais como: adequação contextual, adequação discursiva e adequação linguística (BRASIL, 2019). Cada professora atribuiu uma nota de 0 a 5 para cada redação de forma individual, cada texto foi corrigido por, no mínimo, duas professoras e todos foram corrigidos pela coordenadora. Semanalmente, todas da equipe se encontravam para avaliar o andamento das aulas e eventuais alterações de planejamento e, principalmente, para a discussão de discrepância entre as notas. Ou seja, todos os textos produzidos no curso foram corrigidos simulando a maneira como se corrige em situações reais de exame de larga escala, de forma a garantir a correção individual, e por pares, e a compreensão comum do que estamos avaliando. Foi possível garantir uma correção que gerasse informações de qualidade para um feedback individualizado do texto feito pelos cursistas. Nos resultados retomaremos a discussão destas avaliações.

RESULTADOS

As inscrições das duas edições do curso foram gratuitas mediante o preenchimento de um formulário *online*. Em média, 50 pessoas fizeram a matrícula *online* e metade compareceu às aulas. Para ter um certificado de conclusão do curso, foi exigido a presença em, no mínimo, três das cinco aulas e a entrega de, ao menos, três tarefas escritas. Foram certificados 12 cursistas no primeiro semestre; e 16, no segundo; somando 28 futuros examinandos atendidos pela ação em 2019.

Durante o primeiro semestre de 2019, o principal resultado da ação foi a consolidação do planejamento do curso. Na avaliação das extensionistas, o fato de ministrar um curso cujo objetivo é o de preparar para um exame foi muito positivo para o planejamento.

Sobre o processo de planejamento das aulas, uma das estudantes relatou que a preparação para sua primeira aula foi insuficiente, o que, segundo ela, influenciou negativamente na regência. Na segunda aula, a professora estudou com mais detalhes a tarefa e suas possíveis respostas o que fez diferença na sua performance, de acordo com sua percepção. A outra extensionista também destaca a importância do planejamento, em especial, a revisão prévia da aula pela coordenação que apontava fragilidades e alternativas de revisão. Ela ressalta ainda a relevância das reuniões pós-aula para a revisão das práticas didáticas. Segundo a extensionista, um bom planejamento dá segurança não só ao professor, como também ao cursista. A reflexão sobre o tema do planejamento e avaliação do planejamento pós-aula foi um dos aspectos que mais apareceu nas reuniões de orientação e avaliação final do curso, o que nos remete à discussão sobre o papel do estágio de aproximar teoria e prática.

Na segunda edição de 2019, a equipe dobrou para atender a demanda inicial de 72 inscritos. Além da coordenação, participaram três estudantes que cumpriam a carga horária de estágio e uma voluntária. As professoras do segundo semestre também avaliaram positivamente ter uma tarefa e uma estrutura prévia como ponto de partida para o planejamento da aula. As professoras aprovaram o fato de cada aula ter uma responsável pelo planejamento, embora todas pudessem participar da aula e dar sugestões de elaboração e revisão do plano de aula. Um dos desafios iniciais para as professoras e, especialmente para os estudantes, foi entender o objetivo do curso. Muitos estudantes têm uma ideia preliminar de que o Celpe-Bras avalia adequação linguística e que, por isso, o curso deveria se voltar para explicações de aspectos formais da língua. O primeiro desafio foi de esclarecer que o objetivo do preparatório é familiarizar os discentes com as tarefas de avaliação, ou seja, prepará-los para entender o desenho da prova de forma a potencializar suas chances de demonstrarem o que já sabem escrever e falar em português. Todas as professoras destacam a dificuldade de informar aos estudantes sobre a parte teórica do exame, por este motivo incorporamos ao planejamento do curso as palestras de professoras especialistas no assunto.

Sobre as avaliações das tarefas dos cursistas ao longo do curso de 2019, as professoras avaliaram que fornecer as notas e justificá-las auxiliou os cursistas a entenderem o exame. Além disso, para as professoras foi uma etapa para aproximá-las da experiência de correção de exames externos e também serviu como fonte de informação sobre a aula, uma vez que, pelas respostas à tarefa, as professoras iam apontando falhas e potencialidades da aula ministrada, que preparou os cursistas para redação do texto corrigido.

Após as aulas, uma professora escaneava os textos e enviava a todas. Todas corrigiam de forma individual, sem combinar uma nota. Nas reuniões de discussão de discrepância, todas iam com sua planilha de notas para compartilhar e discutir. Ao longo das discussões, a coordenadora apresentava algumas provas típicas, ou seja, as redações que tinham muitas características de nota 05 ou 04, ou 03, ou 02. Quando havia divergência de notas e interpretação do desempenho, relíamos o texto e os critérios e discutíamos no grupo até chegarmos a uma nota final. Este processo é similar ao protocolo de refino de correção de provas abertas de larga escala, segundo o qual se estabelece uma banca, uma coordenação, o estudo de provas típicas e uma correção preliminar para promover a compreensão mais ou menos consensual da grade de correção (FERREIRA, 2019).

Sobre o processo de compreensão dos critérios, uma professora informou que demorou 1 hora e 40 minutos para corrigir 18 textos após a primeira aula, após a segunda aula, ela gastou 40 minutos para corrigir 15. Ela explica que com o passar do tempo foi ficando mais fácil atribuir notas, porque já dominava os critérios de correção. Considero este relato como uma evidência sobre a aprendizagem da professora sobre correção de questões abertas, uma das habilidades necessárias que dizem respeito ao letramento de avaliação em línguas. As outras professoras também avaliaram positivamente o processo de correção de textos para experienciar as situações de bancas e refletir sobre interpretação individual e coletiva de critérios de avaliação. As professoras afirmaram que se sentiriam preparadas caso fossem assumir o mesmo curso sozinhas, sem coordenação de apoio.

O controle das notas foi importante não só para formação das professoras, mas também para registrar e controlar as notas atribuídas. As professoras corrigiram uma média de 40 textos cada uma durante todo o curso, a diferença de mais de 2 pontos entre as notas atribuídas por alguma das professoras não foi mais de 20% com relação à nota atribuída pela coordenadora. Ou seja, ao longo das correções, trabalhamos com um índice de confiabilidade entre as notas maior que 80%, o que é satisfatório para correções escritas em contextos de larga escala (MCNAMARA, 2000).

Por meio do registro das notas dos textos avaliados no curso, foi possível também avaliar o desenvolvimento dos cursistas. Ao todo, foram 69 tarefas avaliadas, sendo que 30 correspondem à tarefa 01; 18, à tarefa 02; 12, à tarefa 03; e 9, à tarefa 04. No gráfico 02, apresentamos os valores de moda e mediana do conjunto de notas finais por tarefa. No gráfico, X diz respeito às tarefas e Y, às notas. A coluna azul representa o valor da mediana e a vermelha, o da moda.

A nota mais frequente, ou a moda, atribuída à tarefa 01 é 3. Nas tarefas 02, 03 e 04, a nota 5 foi a mais frequente. A partir da análise da mediana do conjunto de notas, também podemos perceber uma tendência crescente dos valores das notas das tarefas 01, 02 e 03, sendo 3, 4 e 4,5 seus respectivos valores. Para a tarefa 04, o valor da mediana foi de 4. Uma possível explicação para a quebra na tendência crescente poderia ser as características da tarefa 04. O propósito da tarefa 04 nos pareceu um pouco mais complexo do que os das outras, pois, exigiu-se retomar a tese exposta no texto leitura e se posicionar, fundamentando sobre o ponto de vista exposto na crônica lida como texto de insumo. Nas tarefas de 01 a 03, os propósitos variam mais e podem exigir desde descrever, narrar, convidar e opinar e os textos de leitura destas tarefas são majoritariamente reportagens (SCHOFFEN; MENDEL, 2018). Ressalto que a hipótese sobre a diferença de complexidade entre as tarefas precisa ser verificada em projetos futuros de pesquisa.

Voltando ao desenvolvimento das notas dos cursistas, selecionando apenas as notas da tarefa 01 e 04 feitas pelos seis cursistas que fizeram todas as tarefas, podemos observar que a mediana das notas da tarefa 01 foi de 3 e, à tarefa 04, foi de 5. Ou seja, a partir da análise destes valores, sugere-se que o curso pode ter ajudado os estudantes que inicialmente estariam na faixa intermediário, que correspondem às notas entre 2 e 3,5, para a faixa avançado, que se refere aos valores de 3,51 a 5. Seria muito interessante se pudéssemos ter acesso ao desempenho real dos estudantes na prova escrita do exame para compararmos ao desempenho no curso.

Apenas um estudante nos informou que em uma primeira aplicação havia se certificado na faixa intermediário e após o curso, tornou a fazer o exame e conseguiu atingir a nota máxima, avançado-superior. Como se tratava de um médico em processo de revalidação de diploma, a diferença de faixa é relevante para seu futuro profissional.

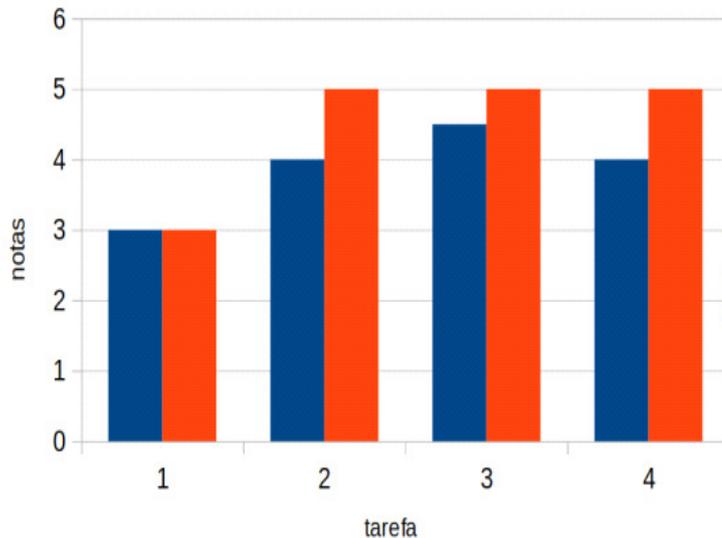


Gráfico 02: Valores da mediana e da moda das notas da tarefa 01, 02, 03 e 04 realizadas durante o Preparatório Celpe-BRAS

Fonte: elaboração da autora

Ainda sobre os resultados da ação segundo a perspectiva dos cursistas, nove estudantes avaliaram o curso respondendo a um questionário. Abaixo, sintetizo alguns resultados desta avaliação (Gráfico 03). O questionário foi respondido na última aula do curso de forma voluntária e anônima. Podemos concluir pelas respostas que, em geral, o curso atendeu ao seu propósito e foi possível perceber a necessidade de pequenos ajustes na qualidade das explicações e na forma como oferecemos os retornos individualizados das tarefas escritas. Sobre a carga horária houve diversas sugestões de ajuste, um cursista sugeriu reduzir a carga horária de forma a oferecer uma explicação geral sobre o exame e dar as tarefas para serem feitas em casa, outro sugeriu a mudança de turno das aulas, do período da tarde para manhã, um outro sugeriu que, ao final, se propusesse fazer o simulado completo do exame.

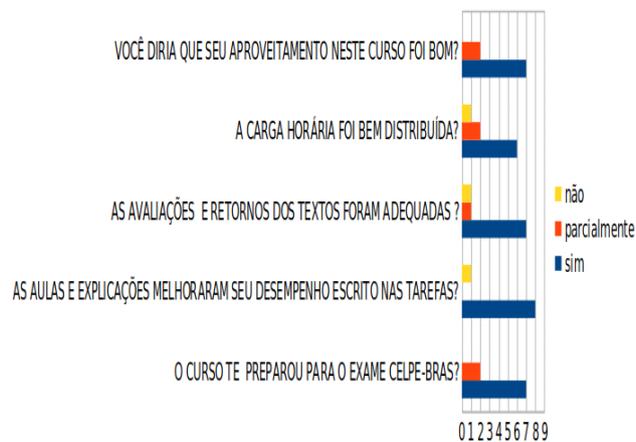
Um cursista resume suas impressões gerais sobre o curso no seguinte relato:

“A ordem dos tópicos usados no curso foi bem consequente (sic), cumpriam uma lógica para o estudante e facilitava a sua aprendizagem. Mesmo assim (sic), a presença de mais instrutores no curso possibilitou uma avaliação mais estrita e detalhada dando uma confiança maior no conteúdo ou informação plasmada na redação e na estrutura da escrita” (cursista – preparatório Celpe-Bras, 2019.2)

A avaliação geral do estudante reforça dois aspectos positivos da ação: a consolidação do planejamento do curso e das aulas e a importância de fornecer informações de qualidade sobre a performance dos estudantes nas redações.

Gráfico 03: Síntese das respostas do questionário de avaliação do curso Preparatório 2019.2

Fonte: elaboração da autora



CONCLUSÕES

O curso Preparatório Celpe-Bras procurou atender a procura por preparação para o exame Celpe-Bras em 2019 de estudantes e profissionais na região da Tríplice Fronteira. Além disso, a ação se consolidou como uma alternativa de campo de estágio-obrigatório para os estudantes de licenciatura em letras poderem ter um espaço de iniciação à docência com orientação direcionada ao propósito específico do curso. Além da experiência de sala de aula, os momentos de orientação, discussão de correção e reformulação dos planos de aula foram importantes para formação da equipe. A partir da avaliação do curso, pudemos concluir que a construção coletiva do curso e das aulas, bem como a discussão das notas, foi ponto de encontro entre teoria e prática sobre ensino e avaliação de línguas. Ainda sobre o processo de formação de professores, a ação ofereceu diversas oportunidades para o desenvolvimento da compreensão dos processos de avaliação de línguas, especialmente os de larga escala.

Destaco a adaptação do protocolo de refino de correção de larga escala para o propósito do curso, que serviu não só para gerar informação de qualidade sobre o desempenho dos cursistas, mas também para desenvolver o letramento em avaliação de línguas das professoras-extensionistas, de forma a ampliar as possibilidades de atuação docente no que diz respeito aos processos de avaliação de provas dissertativas. Saliento ainda o fato de as professoras afirmarem estar preparadas para assumir o curso sozinhas e sem coordenação de apoio.

A experiência, tanto de elaborar o planejamento quanto de produzir materiais para as aulas, gerou também um pequeno acervo para futuras edições do curso e materiais para pesquisas sobre o tema. Além disso, a experiência levantou potenciais questões de pesquisa sobre o desenho do exame Celpe-Bras e também sobre o processo de desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas, especialmente no que se trata do processo de correção de avaliações abertas.

Do ponto de vista dos estudantes que frequentaram mais da metade das aulas, a maioria afirma que após o curso eles se sentem mais preparados para a prova. Ao analisar as planilhas de notas dos estudantes no começo e no final do curso, percebemos uma tendência de aumento da nota. Ao analisar a nota dos cursistas que fizeram todas as quatro tarefas, houve uma tendência de deslocamento de faixa de classificação do intermediário para o avançado. Uma limitação da análise foi não comparar as notas dos estudantes com a nota oficial do Celpe-Bras. Outra limitação deste relato foi não esclarecer por que há uma grande procura do curso e poucos o concluem.

Além de contribuir para o registro das ações de promoção no que se refere ao Celpe-Bras, espero que o relato também possa contribuir para o debate sobre formação de professores de línguas e oferecer informações para o planejamento de futuros cursos preparatórios em outros contextos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Educação. Site do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Apresenta informações sobre aplicação do exame Celpe-Bras.** Disponível em: http://www.inep.gov.br/celpebras/estrutura_exame.asp. Acesso em: 21 jan. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de avaliação da educação básica. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Caderno de questões.** Brasília, 2016.

BRASIL. Ministério da Educação. Diretoria de avaliação da educação básica. **Celpe-Bras: Cartilha do participantes.** Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outras_documentos/2019/cartilha_do_participante_celpe-bas-final-abril-2019.pdf. Acesso em: 05 mai. 2020.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. **Habilidades de leitura na Proposta de Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras.** Dissertação Mestrado. Belo Horizonte: UFMG, 2012.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. **Desenvolvimento do letramento em avaliação de línguas a partir de um protocolo de refino de correções.** Fólio. - Revista de Letras Vitória da Conquista v.11, n.1. jan./jun. 2019, p.609-623

MCNAMARA, Tim. **Language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 2000.

PIMENTA, Selma Garrida; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e docência: diferentes concepções.** Revista Poíesis, v.3, n.3, p.5-24, 2006.

SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi. O Projeto Celpe-Bras no Âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J.C.P (Org.) **Português para Estrangeiros: interface com o espanhol.** 2.ed. Campinas: Pontes, 2001, 77-90 p.

SCARINO, Angela. **Language assessment literacy as self-awareness:** Understanding the role of interpretation in assessment and in teacher learning. *Language Testing*, v. 30, n. 3, p. 309-317, 2013.

SCHLATTER, M.; SCARAMUCCI, Matilde V. Ricardi; PRATI, S. **Celpe-Bras and CELU proficiency exams as political acts in Brazil and Argentina.** In: ALTE 3rd - International Conference Cambridge 2008, 2008, Cambridge. Programme of the ALTE 3rd - International Conference Cambridge 2008. Cambridge, v. 1, p. 64-64, 2008.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MENDEL, Kaiane. **As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da parte escrita:** convergências e divergências. *Domínios da Linguagem*, v.12, n. 2, p.1091-1122, abr.-jun., 2018.

TAYLOR, Lynda. **Communicating the theory, practice and principles of language testing to test stakeholders:** some reflections. *Language Testing*, v. 30, n. 3, p.403-412, 2013.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino Americana. Pró-Reitoria de Relações Internacionais. **Relatório sobre exame Celpe-Bras em 2017, 2018 e 2019.** Foz do Iguaçu, 2019.

UNILA. Universidade Federal da Integração Latino Americana. **Projeto Pedagógico do Curso de Letras – Espanhol e português como línguas estrangeiras.** UNILA: Foz do Iguaçu, 2020. Disponível em: <https://portal.unila.edu.br/graduacao/letras-espanhol-portugues/arquivos/PPCLEPLEApartirde2018.1.pdf>. Acesso em: 05 mai.2020.

UFRGS. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. **Acervo Celpe-Bras.** Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Acesso em: 05 mai. 2020.