CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM COMANDOS DE ESCRITA DO EXAME CELPE–BRAS

CONDITIONS OF PRODUCTION IN CELPE–BRAS EXAMINATION WRITING COMMANDS

Adriana Dalla Vecchia49
Renilson José Menegassi5051**

RESUMO: Este artigo tematiza as condições de produção em comandos de produção escrita do exame ofertado pelo Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros/CELPE-BRAS, objetivando mostrar se houve mudanças relativas à condução dos testes de produção escrita desse exame, desde sua primeira até a última prova. Avaliamos se os comandos oferecem condições para o candidato fazer uma produção textual com ancoragem em situações sociais de interação e problematizamos a noção de proficiência escrita implícita na construção do exame. A discussão filia-se à Linguística Aplicada, tomando como base a concepção dialógica da linguagem e ênfase na abordagem sócio-histórica, sendo uma análise documental, em que são consideradas as edições exames do CELPE-BRAS de 1998/1, 2006/1 e 2014/1.

Palavras–chave: Escrita; Condições de Produção; Proficiência; CELPE-BRAS.

ABSTRACT: This article thematizes production conditions in writing production examination commands offered by the *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros/CELPE-BRAS*, aiming to show whether there were changes on the written production tests conduct, since its first until itw last race. We evaluate whether the analyzed commands provided conditions for the candidate produces a textual production anchored in social interaction situations and we discuss the notion of implicit writing proficiency exam construction. The discussion is located in the field of Applied Linguistics, based on dialogical conception of language and emphasis socio-historical approach. From this theoretical scope, CELPE-BRAS examinations are analyzed, in its editions of 1998/1, 2006/1 and 2014/1.

Keywords: Writing; Production Conditions; Proficiency; CELPE-Bras.

49 Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). adrianarevisao@gmail.com

50 Docente do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Estadual de Maringá (UEM). renilson@wnet.com.br

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Aprender uma língua estrangeira ou, como entendemos, língua adicional, é uma prática comum, mas, em situações como a realização de intercâmbio entre países ou o ingresso em programas de pós-graduação, não basta saber falar e/ou escrever, é preciso comprovar essas habilidades. Considerando tais necessidades, alguns exames que avaliam a proficiência dos indivíduos foram sendo criados para suprir a demanda emergente. Exemplos conhecidos de exames como esses são o TOEFL (Test of English as a Foreign Language), criado em 1964, o DELE (Diploma de Espanhol como Língua Estrangeira), criado e reconhecido pelo Ministério da Educação, Cultura e Esporte da Espanha, em 1988, o DELF - *Diplôme d"Etudes en Langue Française* e o DALF - *Diplôme Approfondi de Langue Française*, exames criados em 22 de maio de 1985, pela *Commission Nationale du Delf et du Dalf*.

Ao submeterem-se a tais avaliações, os candidatos podem atestar seu nível de proficiência nas línguas-alvo, o português, entretanto, por muito tempo, não teve um exame que certificasse os aprendizes da língua. A fim de suprir essa falta, foi criado o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS), atribuído aos estrangeiros com desempenho satisfatório em exame padronizado de português, desenvolvido pelo Ministério da Educação, organizado, desde o segundo semestre de 2009, mais especificamente, pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

Trata-se de uma certificação oficial e internacionalmente reconhecida e aceita em empresas e instituições de ensino como comprobatória de competência em língua portuguesa, sendo exigida para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação. O CELPE-BRAS é aplicado em vários postos no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores. Sua avaliação abrange quatro níveis: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. O primeiro teste foi aplicado em 1998.

Neste texto, fazemos uma análise documental, em que avaliamos os comandos de produção escrita do exame CELPE-BRAS, nas suas edições de 1998/1, 2006/1 e 2014/1, procurando mostrar se houve ou não mudanças relativas à condução dos testes de produção escrita. Consideramos se o comando oferece condições para que o candidato faça uma produção textual com ancoragem em situações sociais de interação. Por meio dessa discussão, tecemos considerações sobre a noção de proficiência escrita implícita na construção do exame, a qual pode sinalizar para uma prática docente em português como língua adicional.

Este trabalho situa-se no campo da Linguística Aplicada, tomando como base a concepção dialógica da linguagem e ênfase na abordagem sócio-histórica. Para fazer a discussão proposta, inicialmente, definimos e caracterizamos os conceitos propostos nos textos do Círculo de Bakhtin relativo às práticas de escrita. Tais conceitos se agrupam para formar o que Geraldi (2003) chama de condições de produção, pois são elementos norteadores da produção textual, sendo assim subsídios e parâmetros para o trabalho de escrita. Em seguida, apresentamos as concepções de proficiência em língua adicional que foram se estabelecendo ao longo dos estudos linguísticos de modo a entender qual delas está subjacente à construção do exame CELPE-BRAS. Finalizamos o artigo com a análise dos comandos de produção escrita do exame aplicado em 1998/1, em

2006/1 e em 2014/1, considerando os elementos componentes das condições de produção de um texto escrito em si e para a construção da noção de proficiência escrita.

CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO E OS ELEMENTOS CONSTITUINTES

Os conceitos que compõem o que Geraldi (2003) chama de condições de produção estão embasados nas discussões e orientações dos estudiosos do Círculo de Bakhtin. Tais pensadores se ocuparam da linguagem, buscando entendê-la a partir do seu uso, ou seja, sempre abordaram a linguagem tendo como princípio sua posição sócio-histórico-ideológico-valorativa. Isso se identifica com a prática diária, cuja característica principal está no fato de haver uma situação real de interação e uma forma de linguagem ser acionada para mediar as ações. Essa prática de linguagem, desse modo, é situada em contexto social, determinado historicamente, perpassada por ideologias e valores da comunidade da qual fazem parte os interlocutores em interação.

Essa concepção de linguagem como forma de interação permite a compreensão de que toda prática de linguagem só é possível porque existem condições para que o discurso seja construído, tanto oralmente, como na forma escrita. Em geral, essa visão se choca com as práticas tradicionais de trabalho com o texto na escola, cuja orientação leva o professor a propor, por exemplo, escrita de um texto sem que as condições de produção sejam satisfeitas, o que gera uma atividade de escrita artificial. Outro exemplo refere-se à redação (texto dissertativo-argumentativo), que normalmente não tem finalidade nem função social, solicitada em vestibulares de algumas instituições.[52]

As condições de produção de um texto escrito, sistematizadas por Geraldi (2003), delineiam os seguintes elementos para que a produção seja mais significativa:

> se tenha o que dizer;
> se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer;
> se tenha para quem dizer o que ser tem a dizer;
> o locutor se constitua como tal, enquanto sujeito que diz o que diz para quem diz [...];
> se escolham as estratégias para realizar (a), (b), (c) e (d). (GERALDI, 2003, p. 137)

Essa sistematização guia muitos trabalhos em produção textual em língua materna, sendo, como afirma Menegassi (2012), um direcionamento de trabalho para os professores na condução dessa prática discursiva em sala de aula. Observamos que não somente em língua materna, mas também em língua adicional tais elementos tornam-se importantes para e enunciação no sentido de que marcam o enunciado pela temporalidade e respectivas dimensões, situando, portanto, o texto a ser escrito, retirando-o de um ato monológico.

Os elementos citados se embasam em conceitos bakhtinianos, como: finalidade, interlocutor, gênero discursivo (temática, estrutura composicional e estilo), circulação

52 Faz-se aqui uma ressalva, pois reconhecemos que essas práticas tradicionais, embora estejam enraizadas na escola, não ocupam única e exclusivamente as aulas de português, há, por exemplo, presença significativa da abordagem de gêneros textuais que não se preocupa apenas com os aspectos formais/estruturais dos textos, mas sim o abordam de modo mais significativo, considerando seu contexto de produção, os interlocutores potenciais e outras condições de produção.

social, suporte textual e posição do autor. Tais conceitos são abordados em pelo menos três obras do Círculo de Bakhtin: Discurso na vida e discurso na arte (1972); Marxismo e filosofia da linguagem (2009); e Estética da criação verbal (2003). Para entender as condições de produção para, então, analisar os comandos do exame do CELPE-BRAS, explanamos sobre eles brevemente, associando com a citação acima de Geraldi.

O primeiro dos conceitos, o de *finalidade* ou *intenção discursiva* (BAKHTIN, 2003), refere-se ao objetivo da escrita. Todo enunciado real só é constituído a partir de uma razão, o enunciado, em seu volume e fronteiras, é determinado por esse querer dizer do falante. Esse conceito refere-se ao que Geraldi relaciona como "se tenha uma razão para dizer o que se tem a dizer" (2003, p. 137), aquele que escreve a partir de uma finalidade real se torna autor de seus textos, sabendo por que escreve. Observa-se, assim, a importância desse item para a escrita, pois indica a conclusibilidade do enunciado, permitindo a possibilidade de o interlocutor responder. Desse modo, se o comando para uma produção escrita em situação de exame CELPE-BRAS apresenta a finalidade da ação do candidato, esta será mais bem orientada e sua produção fará mais sentido para ele próprio já que será motivada.

A *intenção de dizer* geralmente traz à tona outro elemento, o *interlocutor*, pois, em situações de interações sociais, é consenso que o locutor se dirige a alguém, retomando Geraldi (2003), há um querer-dizer algo a alguém. Nos textos do Círculo de Bakhtin, está o interlocutor pressuposto no termo interação e enunciado como ouvinte, interlocutor, auditório, outro e destinatário. A partir desses termos, já se conjetura que o discurso parte de alguém em direção a um outro, como Volochínov/Bakhtin (2009, p. 117) dizem "toda palavra comporta *duas faces*", pois da mesma forma que "procede de alguém [...] se dirige para alguém". Esse participante da interação é denominado em cada texto do Círculo de modo diferente, entretanto, com uma leitura atenta, entende-se que se trata do mesmo aspecto com nuances novos. A função do interlocutor é de extrema importância, pois o falante tendo a imagem do outro ao produzir o discurso, selecionará o gênero discursivo que melhor atenderá o objetivo de interação para alcançar seu outro. Assim, esse elemento é um "traço essencial (constitutivo) do enunciado" (BAKHTIN, 2003, p. 301).

O termo interlocutor sugere a recepção do discurso do locutor, bem como a própria resposta a este. O outro, por sua vez, permite que se entenda a interação verbal como um processo interpessoal e também intrapessoal, ou seja, há outro de si com quem o locutor dialoga para formular seu discurso antes de externalizá-lo para o outro externo. O outro externo, por sua especificidade, refere-se, segundo os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a três tipos de interlocutores: o real, o qual tem uma imagem física presente durante a interação; o ideal/virtual, cuja imagem é construída pelo locutor, pois não está presente durante a situação de interação, sendo ele quem determina as regras de produção oral ou escrita; por fim, há o interlocutor supraindividual/superior, um representante oficial que constitui regras as quais são respeitadas no ambiente social onde ocorre a interação (VOLOCHINOV/BAKHTIN, 2009).

Relacionando esses tipos de interlocutores com a situação de exame do CELPE-BRAS, podemos afirmar que o interlocutor real do candidato é a banca examinadora da prova, pois é a ela a quem se dirige. Embora ele tenha um interlocutor marcado no comando a quem se dirige virtualmente, há alguém que receberá a prova para avaliar,

o interlocutor real. Aquele a quem o candidato se direciona virtualmente é o interlocutor ideal/virtual, pois está ausente durante a situação de interação, mas é a ele que o discurso deverá ser moldado. No exemplo, temos ainda o interlocutor superior, que estabelece as normas e padrões de interação a serem seguidos pelos envolvidos naquele meio social, o INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira), o qual regulamenta como devem ser respondidas as questões e quais competências e habilidades são exigidas dos candidatos.

Conforme Bakhtin (2003, p. 282, grifo do autor) explica, a intenção discursiva do locutor se dá também "na escolha de um certo *gênero de discurso*." Tal opção é feita em função do campo da comunicação discursiva que envolve, dentre outras características, a situação concreta de interação e a composição pessoal dos participantes. Nesse sentido, tem-se que a partir do gênero a intenção discursiva se tornará escrita, como observam Fuza e Menegassi (2008). Os gêneros, em sendo "*tipos relativamente estáveis* de enunciados" (BAKHTIN 2003, p. 262, grifo do autor), possuem determinados elementos que o compõem: *conteúdo temático*, que se refere às temáticas possíveis para determinado gênero, não sendo o assunto em si, "abrange as diferentes atribuições de sentidos e seus recortes possíveis para um dado gênero do discurso" (MONTERANI; MENEGASSI, 2010, p. 226); *estilo da linguagem* relaciona-se à escolha de recursos linguísticos (fraseológicos, gramaticais e lexicais) pelo locutor no intuito de alcançar seu interlocutor para dele obter uma resposta; e *construção composicional* refere-se às características que fazem do gênero um tipo de enunciado relativamente estável, ou seja, a estruturação textual, a qual dá ao texto possibilidade de ser reconhecido visualmente.

O estudo do gênero comporta o meio de circulação social, isto é, o lugar social onde tal gênero alcançará o interlocutor pretendido. Quanto a esse elemento, cabe salientar dois desdobramentos a partir dos quais podemos compreendê-lo. Ao se abordar a noção de circulação social pode-se estar se referindo ao suporte do texto, ao material físico que leva o texto (como o papel, o jornal, etc.) ou, então, a referência está na forma como o gênero chegará ao seu interlocutor (via rádio, internet, televisão, mídia impressa, etc.) (MENEGASSI, 2012).

O suporte textual, como outro elemento do projeto de produção textual, é bastante importante, "é necessário, em função do gênero escolhido, que se determine em qual portador o texto será produzido." (MENEGASSI, 2012, p. 258). Isso nos faz pensar que se o mesmo texto for publicado em um jornal da cidade ou em blog na internet, terá configurações específicas determinadas pelo suporte que veiculará o texto. Do mesmo modo, uma resenha acadêmica, se publicada em periódico científico, terá características diferenciadas em termos de leiuaute, por exemplo, se for publicada em uma revista online de conteúdo científico.

No caso do exame do CELPE-BRAS, a circulação social e o suporte ficam circunscritos à situação da prova, pois, embora o comando ofereça ambas as informações ao candidato, o texto a ser produzido por ele terá como suporte o papel e circulação social restrita à banca examinadora. De todo modo, é de suma importância, como salientado acima, que se ofereçam tais informações aos candidatos, já que assim ele estará mais amparado para sua produção textual.

Por fim, há ainda outro elemento que compõe as condições de produção, a posição-autor. Na produção textual, faz-se necessário que o locutor assuma uma posição

de sujeito autor, expressando sua individualidade. Segundo Bakhtin, "quanto melhor dominamos os gêneros tanto mais livremente os empregamos, tanto mais plena e nitidamente descobrimos nossa individualidade (onde é possível e necessária), refletimos de modo mais flexível e sutil a situação singular da comunicação" (2003, p. 285), realizando de forma mais acabada o próprio projeto de discurso. Então, em comandos de avaliação de produção textual em geral, deve-se oferecer ao candidato a posição-autor para que ele se posicione e expresse da maneira dele requerida sua subjetividade a respeito do tema, mostrando como percebe o tema.

As condições de produção, ao serem oferecidas nos comandos de produção textual em exames de proficiência em língua adicional,[53] permitem aos candidatos a reprodução de uma situação real de interação. Nesse sentido, é evidente a influência dos elementos que a compõem na escrita do candidato para avaliar se ele é proficiente no uso real da língua. Para discutir com mais propriedade sobre proficiência e, mais especificamente, proficiência escrita, no próximo item apresentamos alguns conceitos que nos auxiliarão nas considerações sobre a concepção de proficiência escrita do exame CELPE-BRAS a partir da análise dos comandos de escrita, considerando as condições de produção.

PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ADICIONAL: CONSIDERAÇÕES CONCEITUAIS

Scaramucci, em uma visão mais geral, diz que "ser proficiente em uma determinada língua poderia pressupor, portanto, conhecimento, domínio, controle, capacidade, habilidade, independentemente do significado que possamos dar a cada um desses termos". O conceito subjacente a essa perspectiva em relação ao uso de línguas parece, segundo orienta a pesquisadora, "ter como referência o controle ou comando operacional do falante nativo ideal" (SCARAMUCCI 2000, p. 13), herança estruturalista. Assim considerada a proficiência, nota-se que ela não depende em nada da situação de interação e dos elementos que compõem tanto uma produção oral quanto escrita. Basta, nessa perspectiva, conseguir usar a língua como o falante nativo o faz.

Nesse caso, o falante nativo é o parâmetro de avaliação dos falantes não nativos, mesmo que a proficiência daquele não seja monolítica e unitária, uma vez que varia de acordo com o interlocutor, a situação de uso, o barulho, o estresse dentre outros fatores. A proficiência monolítica revela também o conceito de língua que a conduz, como sendo um construto sistemático fechado e também monolítico, sem variação e usado para um único fim, capaz de ser apreendido em todos os seus constituintes, distanciando-se da visão de língua como forma de interação, proposta por Geraldi (1997). Nesse uso do termo, considera-se o ser e o não ser proficiente, gerando uma escala em que o nível zero, por exemplo, não tem proficiência, mesmo que demonstre algum com conhecimento da língua adicional. Para ser considerado proficiente nessa língua, ampliando o exemplo, é preciso que se atinja o nível três, onde o indivíduo demonstra fluência (entendida, nessa visão, como sinônima de proficiência) (SCARAMUCCI, 2000).

53 Utilizamos o termo língua adicional para fazer referência ao objeto de ensino da escola, língua estrangeira ou segunda língua (SCHLATTER;GARCEZ, 2009). Optou-se pelo termo, pois ele engendra o entendimento de que as línguas aprendidas na escola podem se somar ao repertório do aluno usado para sua atuação em práticas sociais diversas na comunidade onde vive.

Pensar proficiência por esse viés é assumir uma base estruturalista, cujos pressupostos também interferiram, segundo Scaramucci (2000), na elaboração de testes de proficiência como o TOEFL (inglês). Para a autora, exames como esse são organizados "em baterias de testes que, combinados, constituiriam uma forma considerada altamente válida de "medir" proficiência ou de se alcançar uma espécie de visão global da capacidade do candidato" (SCARAMUCCI, 2000, p. 17). Nesses sistemas de controle, parece haver a compreensão de que ser proficiente vincula-se ao controle operacional linguístico do falante nativo, ou seja, quanto mais o candidato se aproximar desse ideal de uso da língua, mais proficiente se mostrará. Essa hipótese gera a compreensão de que ser proficiente é ter conhecimento sistemático sobre a língua adicional para poder analisá-la. Vem dessas considerações a necessidade de se olhar para o exame do CELPE-BRAS e avaliar a sua concepção de proficiência, levando em conta como os comandos de produção são propostos.

O termo proficiência ainda tem um conceito relativo e múltiplo, pois considera "a especificidade da situação de uso futuro da língua". Entra em jogo, aqui, a possibilidade de várias proficiências, ou seja, a situação de uso exige níveis de proficiência diferentes. Isso quer dizer que as especificidades de uso da linguagem geram uma "gradação de proficiência entre menos e mais proficientes" (UFLACKER, 2012). Nesse caso, Scaramucci valida falas como *Ele é proficiente em Inglês para viver e estudar na Inglaterra* ou *Ele é proficiente em Inglês para trabalhar no Brasil como guia turístico* (SCARAMUCCI, 2000, p. 14). Como se pode observar, nessa visão é considerada a situação de interação e alguns dos elementos das condições de produção já podem ser notados também, ou seja, no exemplo que trata de alguém ser proficiente para trabalhar como guia turístico no Brasil, temos a tomada de posição do sujeito como guia turístico com um propósito específico, trabalhar no Brasil. Nesse caso, aprender inglês é para essa situação social específica.

Nesse sentido, corroboramos a ideia de Fortes (2009) que entende proficiência como sendo um trabalho em conjunto levado a diante por todos os participantes de uma situação de interação para realização de suas atividades cotidianas, estando o ajuste ao interlocutor no centro do processo avaliativo. Wagner (1996 apud FORTES, 2009) afirma que o significado de proficiência se relaciona com uma realização conjunta, local e contingente, construída pelos participantes na interação mediada pela linguagem. A explicação do autor para essa afirmação é no sentido de que, para ele, o uso da linguagem é um estabelecimento coordenado e conjunto feito pelos participantes devido ao ajuste ao interlocutor e aos demais elementos componentes da interação.

Nessa perspectiva, o compartilhamento de uma língua comum para interação é imprescindível para que esta se efetive, mas isso não garante necessariamente, como alerta Fortes, "a inexistência de problemas de entendimento na interpretação pelos participantes das ações uns dos outros mediante o uso da linguagem" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 28). Segundo a autora, em função dessa premissa, os participantes da interação buscam recursos interacionais para resolver os problemas de compreensão que possam comprometer a inteligibilidade comum durante o uso da língua de interação que compartilham entre si. Isso quer dizer que estar numa mesma situação contextual de uma língua adicional não é garantia de que haja compreensão, mesmo que os todos os participantes tenham conhecimento de tal língua, é preciso que eles utilizem recursos interacionais para se fazerem entender.

Essa questão relaciona-se ao que Bakhtin/Volochinov chamam de sinalidade da língua estrangeira, segundo o teórico, "no processo de assimilação de uma língua estrangeira, sente-se a "sinalidade" e o reconhecimento, que não foram ainda dominados: a língua ainda não se tornou língua". Ele ainda continua afirmando que "a assimilação ideal de uma língua se dá quando o sinal é completamente absorvido pelo signo e o reconhecimento pela compreensão" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 97-98). Desse modo, o fundamental na tarefa de compreensão não é exatamente reconhecer a forma utilizada, mas sim compreender sua significação em uma enunciação particular.

Essa ideia de proficiência sugere que toda produção em língua adicional seja em forma de enunciados concretos[54], gerando uma consciência linguística tanto do falante quanto do interlocutor que vai além do conhecimento do sistema abstrato de formas normativas, considerando "a linguagem no sentido de conjunto de contextos possíveis de uso de cada forma particular" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 98).

Assumindo essa perspectiva de trabalho para o exame de proficiência em línguas adicionais, é preciso observar que "[o] *centro* organizador de toda enunciação, de toda expressão, não é interior, mas exterior: está situado no meio social que envolve o indivíduo" (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009, p. 125). Desse modo, é de extrema relevância orientar os comandos de exames como o CELPE-BRAS, de modo que estes contemplem situações reais, com interlocutores reais, de interação. Isso vale tanto para a avaliação da produção oral quanto da escrita do candidato, mas em especial quando se refere à proficiência escrita, satisfazer as condições de produção já no comando, direciona melhor a ação de linguagem do candidato, dando-lhe possibilidade de escrever um texto o mais autêntico possível dentro da situação avaliativa.

AS CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO EM COMANDOS DE PRODUÇÃO ESCRITA DO EXAME CELPE-BRAS

O exame CELPE-BRAS desde sua primeira aplicação avalia a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita em língua portuguesa, de forma integrada, sendo composto de duas partes:

> PARTE ESCRITA (com duração de três horas) – duas tarefas integrando compreensão oral e produção escrita e duas tarefas integrando leitura e produção escrita;
>
> PARTE ORAL (com duração de vinte minutos) – interação a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição e conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em elementos provocadores.[55]

O candidato obtém seu certificado, quando alcança desempenho nas duas partes componentes do Exame. A partir desse desempenho, o examinando se encaixa em um dos quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

54 Segundo Bakhtin, enunciado concreto é uma unidade real da comunicação discursiva, delimitada pela alternância de sujeitos, "a qual termina com a transmissão da palavra ao outro" (BAKHTIN, 2003, p. 275).

55 Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/celpebras-estrutura_exame> Acesso em: 17 out. 2014.

Como o foco deste trabalho é a produção escrita, conferimos atenção apenas à primeira parte do exame, considerando de modo específico os comandos para as produções escritas. Salientamos que entendemos como comando a questão-estímulo oferecida ao candidato para que desenvolva sua produção escrita, compreendendo o enunciado da questão e também textos e demais materiais de apoio para o desenvolvimento da proposta (FRANCO JÚNIOR; VASCONCELOS; MENEGASSI, 1997). Os comandos, desde o primeiro exame, já sinalizavam as condições de produção e, ao longo dos anos, se aperfeiçoaram, buscando sinalizar de modo mais visível os elementos que possibilitam a escrita.

Nos três primeiros anos de aplicação, o exame trazia, na parte escrita, uma produção textual e três atividades que envolviam a escrita, mas dentro de respostas interpretativas a questões específicas sobre o texto, o vídeo ou o áudio dado. A partir da prova de 2000/1, passaram a ser quatro atividades de produção textual, cada uma enfocando um gênero discursivo diferente, mesmo que esse item não estivesse explícito em todos os comandos. Para mostrar a evolução do exame, analisamos os comandos de três provas: 1998/1, 2006/1 e 2014/1. A escolha dessas edições foi na tentativa de mostrar o início do processo (1998/1) e como está atualmente (2014/1), observando as alterações e a concepção de proficiência subjacente ao processo ao longo dos dezesseis anos de existência do certificado. Para que a análise abrangesse todas as fases do exame, optamos por também trazer a versão de 2006/1, que corresponde ao meio do processo, considerando o último exame aplicado.

Primeiramente, trazemos o único comando de produção escrita do exame de 1998/1:

> Tarefa IV
>
> Após a leitura dos textos "Paulo Freire: A leitura de mundo", do jornal *O Globo*, de 3/5/97, e "Método usa dia a dia para alfabetizar", do jornal *Folha de S. Paulo*, de 3/5/97, imagine que você tenha decidido falar sobre Paulo Freire para alguns colegas que nunca ouviram falar sobre ele. Redija o texto que você vai apresentar a partir das informações dos dois artigos que você leu, incluindo os seguintes argumentos:
>
> dados sobre Paulo Freire;
>
> características de sua proposta de alfabetização;
>
> por que a proposta foi inovadora. (CELPE-BRAS 1998/1: Tarefa IV)

A primeira questão a salientar sobre o comando é sua designação, Tarefa, isso sinaliza para a produção textual, ou seja, é um trabalho que exige ações efetivas do candidato, este não deve assumir um papel passivo diante da proposta. Como diz Geraldi, a produção de texto ou de discurso faz com que o sujeito articule, no aqui e agora, um ponto de vista sobre o que se pede, "vinculado a uma certa formação discursiva, dela não é decorrência mecânica, seu trabalho sendo mais da mera reprodução" (2003, p. 136). Essa característica permite que se obtenham, em conjunto com o restante do comando, novos discursos para cada candidato, impedindo que sejam sempre idênticos independente do autor.

Sobre as condições de produção, observamos o seguinte:

- finalidade: apresentar Paulo Freire para colegas que nunca ouviram falar sobre ele;
- interlocutor: colegas que nunca ouviram falar sobre Paulo Freire;

- gênero discursivo: não definido;
- circulação social: não definido;
- suporte: embora tenhamos "falar sobre", indicando a voz como suporte, de fato, o texto não circulará oralmente na situação e prova, então podemos dizer que o suporte é a própria folha de redação;
- posição-autor: assume a si mesmo como autor.

Nessa tarefa, os principais elementos das condições de produção foram oferecidos aos candidatos, finalidade e interlocutores, mas o gênero discursivo que deve ser definido a partir desses elementos iniciais não está claramente exposto. Expõe-se, inicialmente, que o locutor decide "falar" sobre Paulo Freire, então poderíamos supor que se trata da produção de uma apresentação oral. Logo em seguida, no entanto, temos "*redija um texto*"; a partir dessa informação, entendemos que se trata de uma apresentação escrita que seria, posteriormente, oralizada em situação real de interação. Essa ambiguidade gera ainda outra dúvida relativa à variedade da língua a ser selecionada, pois se são alguns amigos do locutor seus interlocutores, a variedade poderia ser informal. Por outro lado, se considerarmos que a apresentação será escrita, a variedade a ser utilizada deve ser a formal.

Sobre o suporte textual, cabe refletir, aqui, um pouco mais, pois são evidentes dois suportes: um real/concreto e outro virtual. O comando orienta que o texto será escrito com o fim de ser oralizado posteriormente, nesse caso, temos um suporte virtual, a voz, pois o ato de exposição foi proposto no comando para dar condições de o candidato adequar seu texto a esse suporte, mas a "fala" sobre o tema não acontecerá efetivamente. O que o candidato terá ao final de sua escrita é o texto expresso na folha de redação, por isso propomos que esta seja o suporte real da produção do candidato, a exemplo do que Bakhtin reflete sobre interlocutores reais e virtuais.

Afora essas questões, observa-se que a primeira informação é a posição-autor, "*imagine que você tenha decidido*", dando margem para que o candidato exponha sua visão sobre o assunto. Em seguida, tem-se o recorte temático "*Falar sobre Paulo Freire*" que se especifica melhor nas alíneas (dados sobre Paulo Freire; características de sua proposta de alfabetização; porque a proposta foi inovadora). Depois dessas informações, são apresentados finalidade e interlocutores, o que define implicitamente a circulação social e o suporte da produção, não marcados no comando: circulará oralmente entre os amigos do locutor que desconhecem Paulo Freire.

O exame de 2006/1, cuja estrutura é a mesma desde 2001, fornece quatro tarefas de produção textual. O que se altera de uma para outra, além das condições de produção, é o material de apoio: a primeira conta com a exibição de um vídeo, a segunda com a audição de um CD, a terceira e a quarta devem basear-se na leitura de uma reportagem. Salientamos que, aqui, optamos por apresentar a análise de um dos quatro comandos (Tarefas II) em função do espaço que temos. O comando da Tarefa II, que deveria ser cumprida em vinte e cinco minutos, contando com a audição do CD:

FAMÍLIAS ACOLHEDORAS

Você vai ouvir duas vezes uma entrevista da rádio *Revista CBN* (fevereiro de 2005) com Cláudia Cabral, diretora executiva de uma organização não-governamental (ONG), podendo fazer anotações enquanto ouve.

> Convencido/a da importância do projeto, escreva **uma carta** aos **moradores** de seu bairro, **estimulando** o cadastramento de famílias acolhedoras. Sua carta deverá explicar **o que é e como funciona** o projeto e **quais são** as motivações das famílias que dele participam. (CELPE-BRAS 2006/1:Tarefa II, grifos do próprio exame)

Antes de abordar essa tarefa, cabe um esclarecimento sobre os grifos utilizados nos comandos do CELPE-BRAS. Ao fazer referência a jornais, revistas e outros meios de comunicação conhecidos no Brasil, utiliza-se, nos primeiros formatos da prova, o itálico. A partir do exame 2005/2 até o de 2007/1, passou-se a ter o negrito, indicando as condições de produção oferecidas aos candidatos. Analisamos, neste momento, o segundo, que contou com esse recurso.

> Na Tarefa II, temos:
>
> ▪ finalidade: estimular o cadastramento de famílias acolhedoras;
>
> ▪ interlocutor: moradores do bairro do locutor;
>
> ▪ gênero discursivo: carta aberta;
>
> ▪ circulação social: o bairro onde o locutor mora;
>
> ▪ suporte: não definido;
>
> ▪ posição-autor: é o próprio candidato a se posicionar em carta aberta.

A tarefa apresenta, em primeiro lugar, a posição-autor, direcionando para que o candidato expresse a própria opinião sobre o recorte temático. Em seguida, sinalizam-se o gênero discursivo, carta aberta, e os interlocutores, moradores do bairro do locutor, para, então, termos acesso à finalidade. Por fim, apresentam-se as informações relativas ao tema que devem constar na produção textual. Ainda que não haja a definição do suporte, podemos supor que, sendo uma carta aberta, pode veicular em murais de estabelecimentos comerciais e públicos do bairro, bem como pode ser impressa e entregue na casa de cada um dos moradores da região, em ambos os casos, poderiam ser veiculadas as mesmas informações, não constituindo exatamente essa falha um prejuízo para o examinando.

A exemplo desse comando, os outros três do exame em questão seguem a mesma postura, ou oferecendo todas as condições de produção, ou deixando apenas uma de lado. Mesmo fazendo essas opções, nota-se que, como no caso da Tarefa II/2006/1, quando não há definição de algum dos elementos, ele está pressuposto, conforme demonstrado a respeito do suporte no parágrafo anterior. Nota-se ainda que todos os comandos desta edição, diferente da de 1998/1, apresentam o gênero bem marcado. Além disso, temos a presença da posição-autor, nos quatro comandos deste exame, como sendo o próprio candidato, explícito em expressões como *você, escreva, sua empresa, seu bairro*. Quanto a essa questão, notamos diferença em relação ao último exame do CELPE-BRAS (2014/1).

A última edição conta com estrutura idêntica à de 2006/1, sendo quatro tarefas voltadas para a produção textual. Citaremos em sequência as quatro tarefas de 2014/1 para, então, tecermos os comentários sobre cada uma delas. Seguem as Tarefas:

> Tarefa 1 – CAFÉ (30 minutos, inclusa a exibição do vídeo)
>
> Você é publicitário e foi contratado para produzir o **texto de apresentação** do *cardápio* de uma cafeteria. Com base nas informações do vídeo, [(escreva um texto

de apresentação desse cardápio, inserindo curiosidades sobre o café e destacando as características de um café especial.)]

Tarefa 2 – CINEMATERNA (2h30min para fazer as tarefas 2, 3 e 4, inclusas nesse tempo escuta de áudio e leitura dos textos de apoio)

Você é colunista de uma revista voltada para mães de crianças pequenas. Com base nas informações do áudio, escreva o **texto** (para ser pulicado na *próxima edição da revista*), [explicando o que é Cinematerna, como ele surgiu, e encorajando as leitoras a participarem dessa iniciativa.]

Tarefa 3 – BIBLIOTECA COMUNITÁRIA ILÊ ARÁ

A Secretaria Municipal da Cultura de Porto Alegre está premiando ações bem-sucedidas na área social. Como chefe da Biblioteca Comunitária Ilê Ará, (você acredita que a iniciativa de levar livros a sua comunidade merece ser premiada.) Assim, escreva uma ***carta de apresentação*** do trabalho realizado por vocês, no Morro da Cruz, direcionada à comissão julgadora do prêmio. Em seu texto, [descreva a iniciativa e explique por que ela merece ser premiada.]

Tarefa 4 – GPS

Como colunista da seção "Última Palavra" da *Revista Isto É*, você decidiu escrever um **texto** colocando-se na posição do taxista mencionado na crônica "GPS", de Zeca Baleiro. No texto, [narre a sua versão dos fatos, posicionando-se em relação ao uso da tecnologia na sociedade atual.] (CELPE-BRAS 2014/1 grifos nossos)

Legenda:

() – Finalidade

Sublinhado – posição autor

Negrito – gênero discursivo

Itálico – suporte textual

[] – recorte temático

SalientadoInterlocutor

Nessa edição não há mais o uso de negrito para salientar as condições de produção, nem do itálico para indicar meios de comunicação conhecidos. Todos os comandos são mais condensados e precisos, contendo a maioria dos elementos marcados no enunciado. Para facilitar a visualização nos comandos do que afirmamos na análise, grifamos os itens de formas diferenciadas, como indica a legenda.

Nota-se, pelos grifos, que a maioria dos elementos das condições de produção pode ser encontrada em todos os comandos. O destaque vai para a posição-autor que se diferencia dos demais comandos já analisados aqui — nos quais o candidato se posicionaria como ele mesmo —, pois há como uma construção de personagens, ou seja, ora o examinando deve se colocar como colunista, ora como chefe de uma biblioteca ou ainda como publicitário. Nesse caso, exige-se do candidato que ele saiba qual é a função social desses profissionais para que se posicione como eles e possa ser eficiente na tarefa, demonstrando sua subjetividade a respeito do assunto a ser tratado a partir de tais imagens de autoria.

Estão implícitas, nesse elemento em destaque, outras informações como, por exemplo, o interlocutor (marcado apenas na Tarefa 3) e a circulação social (esta não

marcado explicitamente em nenhum enunciado). Quanto ao interlocutor da tarefa 1, por exemplo, pode ser inferido pela posição-autor **publicitário** contratado para fazer o texto de apresentação do cardápio de uma cafeteria, pois embora não esteja explícito no comando, serão os clientes da cafeteria que terão contato com o cardápio. Nesse caso, a circulação social dessa produção fica restrita ao ambiente da cafeteria, informação também pressuposta na posição-autor. Nas tarefas 2 e 4, o candidato deve posicionar-se enquanto colunista, no primeiro caso, de uma revista voltada para mães de crianças pequenas, e, no segundo, da coluna Última Palavra da Revista IstoÉ. Seus interlocutores estão marcados aqui, ou seja, na tarefa 2, são as mães de crianças pequenas e, na tarefa 4, leitores da Revista IstoÉ. A circulação social dessas produções, então, restringe-se ao público específico de cada canal de comunicação.

No que se refere ao gênero, mesmo não estando marcado em todos os enunciados, já que na tarefa 2 e 4 temos a ordem para se escrever "**um texto**", pressupomos também pela posição-autor que se trata de um artigo de opinião que ocupará a coluna das revistas. Na tarefa 1, pede-se um texto de apresentação para um cardápio e, na 3, solicita-se uma carta de apresentação. Em todos os comandos, há um direcionamento do gênero, o que facilita ao examinando selecionar estrutura composicional e estilo de escrita, bem como desenvolver o recorte temático de cada proposta. Cabe ressaltar aqui sobre esse recorte, todos os comandos têm um cuidado de deixar claros os itens temáticos que devem ser abordados pelo candidato, essa é uma constante da condução do exame CELPE-BRAS em geral e não apenas dos analisados aqui.

A finalidade para a escrita desses gêneros está expressa nos três primeiros comandos, nos quais está marcada junto a outro elemento das condições de produção. No primeiro comando, foi marcada junto ao gênero, "**apresentar o cardápio**". No segundo, foi marcada dentro do recorte temático, **"explicar o que é cinematerna**". Em seguida, na tarefa 3, novamente a finalidade aparece associada ao tema, "**apresentar a biblioteca comunitária**". Por fim, no último comando, junto à temática temos o intuito de dizer, "**posicionar-se em relação ao uso da tecnologia na sociedade atual**". Observa-se que, como Bakhtin orienta, "o momento subjetivo [finalidade] — se combina em uma unidade indissociável com o seu aspecto semântico-objetivo [tema], restringindo este último, vinculando-o a uma situação concreta (singular) de comunicação discursiva" (2003, pp. 281-282), ou seja, a unidade que se apresenta entre tema e intuito de dizer promove a exposição da subjetividade do candidato de acordo com o objetivo dado pelo comando, gerando uma finalidade real capaz de ordenar sua escrita.

O último elemento das condições de produção a ser comentado é o suporte, que aparece combinado com outros elementos, vejamos os casos: na Tarefa 1, o texto deve ser produzido para ser publicado em um cardápio; na 2, o texto fará parte da próxima edição da revista para mães de crianças pequenas; na 3, o próprio gênero configura o suporte, pois se trata de uma carta de apresentação, portanto impressa; e, na última tarefa, o suporte é a Revista *Isto É*. A indicação do suporte torna-se importante para definir extensão da produção, a escolha lexical, a opção pela variedade linguística mais apropriada, etc. O suporte também permite, ao lado do conhecimento do interlocutor, medir o nível de informatividade do texto, uma vez que um texto que é publicado no cardápio, por exemplo, recebe menos atenção do interlocutor do que o publicado em uma revista, pois o cliente está interessado em fazer suas escolhas para a refeição, objetivo principal da consulta ao cardápio do que ler um texto midiático impresso.

A partir da análise dos comandos apresentada aqui e das considerações de todos os exames do CELPE-BRAS, pôde-se notar uma atenção ao cumprimento das condições de produção baseadas nos conceitos bakhtinianos. Ao longo dos anos, mostra-se a especialização dos comandos, pois os dos primeiros exames traziam alguns itens não definidos, como mostramos no de 1998/1. Embora pudessem ser inferidos, havia menos possibilidades para isso, a exemplo da discussão sobre o gênero para a escrita do comando dessa prova analisado aqui. Nota-se que, no exame de 2014/1, as inferências são muito mais fundamentadas, pois estão ancoradas nos elementos das condições de produção apresentados. A evolução também pode ser notada pelas tentativas de evidenciar tais elementos, como no uso do negrito para salientá-los durantes dois anos.

Outra indicativa da evolução do exame e do ajuste aos conceitos bakhtinianos está na quantidade de produções textuais propostas. De 1998 a 2000, o candidato se deparava com apenas uma produção textual e, a partir de 2001, a escrita de textos passou a ocupar toda a prova. Isso demonstra a concepção de língua subjacente ao exame, língua como forma de interação, pois em toda produção textual, propõe-se uma situação de interação social com todos os elementos necessários para que se configure como tal. Saber língua, nesse sentido, não é conhecê-la em sua estrutura, mas sim, saber o suficiente da estrutura para aplicá-la em situações reais de interação.

Com essa discussão, podemos discutir outro de nossos objetivos que é compreender a concepção de proficiência escrita implícita no exame CELPE-BRAS. A primeira questão a ser levada em conta é justamente a concepção de língua como forma de interação nítida em todos os comandos para as produções escritas, endossando a ideia de que a interação verbal é a realidade fundamental da língua. Ou seja, propõe-se nos comandos a produção de enunciados concretos (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009) que exigem o domínio da língua adicional para uso em situações interlocutivas, mas tal exigência não está no nível da estrutura da língua adicional e sim o desenvolvimento de competências interacionais.

Nesse sentido, observando o cuidado do exame em apresentar situação de interação para que o texto do candidato faça sentido, observa-se que o foco não está no primeiro conceito de proficiência apresentado por Scaramucci (2000), cuja preocupação é o domínio de um conjunto de habilidades linguísticas estruturais. Está, sim, no conceito relativo e múltiplo citado por Uflacker (2012), que considera a especificidade da situação de uso futuro da língua. Assim, ser proficiente na escrita é uma expressão que, na perspectiva do CELPE-BRAS, vem sempre acompanhada de uma preposição *ser proficiente para* indicando que há uma finalidade para se aprender português, isto é, para usá-lo em determinadas situações interlocutivas.

Retomando Fortes (2009), temos no exame o que a autora chama de domínio de recursos interacionais para resolver as necessidades de interação, bem como para suprir as dificuldades de compreensão que possam haver entre os interlocutores. Desse modo, o essencial não é concentrar a compreensão na forma utilizada, é compreender a significação dessa estrutura em uma enunciação particular (BAKHTIN/VOLOCHINOV, 2009).

Para finalizar, temos, então, que o oferecimento dos elementos componentes das condições de produção nos comandos de produção textual no CELPE-BRAS faz com que o candidato faça uso da língua portuguesa em situações interlocutivas específicas semelhante àquelas com as quais ele vai se deparar no dia a dia em lugares em que se

fale português. Está subjacente nessa condução que proficiente em língua portuguesa como língua adicional é aquele que consegue aproveitar-se da estrutura linguística para usos reais. De nada adiantaria, partindo dessa ideia, ele saber formar frases em português, caso não conseguisse fazer delas enunciados concretos que servem a um contexto determinado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho avaliou comandos do exame CELPE-BRAS, observando o modo como a sua condução está engajada na produção de textos em situações de interação bem situadas. Pôde-se notar a evolução dos exames ao longo dos anos, trazendo a cada época uma especialização na apresentação dos elementos que dão conta das condições de produção de enunciados concretos. Se no início das aplicações, aos comandos faltavam elementos, com o passar do tempo, estes foram sendo integrados e apresentados com maior clareza. Mesmo nos momentos em que ficaram subentendidos, havia a possibilidade de apreensão de tais itens a partir dos outros, conforme demonstrado.

A partir da análise dos comandos, verificou-se que há uma concepção de proficiência escrita em língua adicional que perpassa a construção dos exames. Segundo essa perspectiva, não há como parâmetro de bom usuário da língua o falante nativo, é o indivíduo que é capaz de apropriar-se da estrutura linguística em prol de seus objetivos de interação. Destaca-se que a interação em língua adicional, em situações reais, é construída com base nos elementos das condições de produção, então não faz sentido cobrar do candidato que ele tenha conhecimentos isolados de estrutura que possivelmente não lhe ajudarão no cotidiano, no uso real da língua. Parece que essa reflexão guia a concepção de língua e de proficiência subjacentes à construção das provas do CELPE-BRAS.

Em dias como os atuais, em que se tem falado muito sobre língua adicional e especialmente no português como língua adicional, é importante pensar o que se quer da língua que se aprende. Em geral, o conhecimento interacional auxilia muito mais do que conhecer a estrutura por si só, um caso emblemático disso são os usos transidiomáticos feitos em redes sociais, os indivíduos demonstram, em todo momento, que as línguas não são monolíticas e não se definem unicamente pela estrutura. Então, seria um retrocesso se os exames de proficiência fizessem perdurar uma visão estruturalista de língua. Desse modo, discussões como a que fazemos aqui contribuem no sentido de se pensar a língua, as línguas adicionais e como elas são avaliadas. As discussões aqui apresentadas também contribuem com o ensino de língua adicional e com os cursos preparatórios para o exame, pois mostram o enfoque da prova, sinalizando caminhos para a abordagem da produção textual.

REFERÊNCIAS

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

____; VOLOCHINOV, N. **Marxismo e filosofia da linguagem.** 13. ed. São Paulo: Hucitec, 1976.

____ ; ____. **Discurso na vida e discurso na arte:** sobre poética sociológica. Tradução: Carlos Alberto Faraco e Cristóvão Tezza.In: VOLOSHINOV, N. Freudismo. Tradução: I. R. Titunik. New York: Academic Press, 1972. (Circulação para uso didático).

FORTES, M. S. **Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional.** 2009. 329f. Tese (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

FRANCO JÚNIOR, A.; VASCONCELOS, S. I. C. C.; MENEGASSI, R. J. O vestibulando e o processo de escrever.In: BIANCHETTI, L. (Org.). **Trama e texto:** leitura crítica, escrita criativa. São Paulo: Plexus,1997. v. 2, pp. 96-108.

FUZA, A. F.; MENEGASSI, R. J.A finalidade da escrita no livro didático: marcas no gênero discursivo. **Uniletras**, Ponta Grossa, v. 30, n.2, pp. 317-333, jul.-dez., 2008.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem.** 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

____ (Org.). **O texto na sala de aula**. São Paulo: Ática, 1997.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA. 1998/1. CELPE-BRAS.

____. 2006/1. CELPE-BRAS. 2006/1.

____. 2014/1. CELPE-BRAS.

MENEGASSI, R. J. Conceitos bakhtnianos em comandos de prova de redação.In: FIGUEIREDO, D. C. et al. (Orgs.). **Sociedade, cognição e linguagem:** apresentações do IX CELSUL. Florianópolis: INSULAR, 2012.

MOTERANI, N.; MENEGASSI, R. J. O conteúdo temático no gênero discursivo tiras em quadrinhos. **Acta Scientiarum.** Language and Culture. Maringá, v. 32, n. 2, pp. 225-232, 2010.

SCARAMUCCI, M. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas, v. 36, pp. 11-22, julho-dezembro, 2000.

UFLACKER, C. M. **Fazer avaliar na construção do participante competente.** Porto Alegre: UFRGS, 2012. Tese. 223f. (Doutorado em Letras), Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.