Universidade do Estado do Rio de Janeiro
Centro de Educação e Humanidades
Instituto de Letras

Rachel Louzada Bastos

Conteúdos para o ensino de português para estrangeiros: contribuições do Celpe-Bras

Rio de Janeiro
2016

Rachel Louzada Bastos

Conteúdos para o ensino de português para estrangeiros: contribuições do Celpe-Bras

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa.

Orientador: Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro

Rio de Janeiro

2016

CATALOGAÇÃO NA FONTE
UERJ/REDE SIRIUS/BIBLIOTECA CEH/B

B327 Bastos, Rachel Louzada.
Conteúdos para o ensino de português para estrangeiros: contribuições do Celpe-Bras / Rachel Louzada Bastos. – 2016.
125 f.: il.

Orientador: Alexandre do Amaral Ribeiro.
Dissertação (mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Instituto de Letras.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses. 2. Língua portuguesa - Estudo e ensino - Avaliação - Teses. 3. Língua portuguesa – Compêndios para estrangeiros – Teses. 4. Aquisição de segunda língua – Teses. 5. Língua portuguesa – Exames – Teses. I. Ribeiro, Alexandre do Amaral. II. Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Instituto de Letras. III. Título.

CDU 806.90-054.6(079.2)

Autorizo, apenas para fins acadêmicos e científicos, a reprodução total ou parcial desta dissertação desde que citada a fonte

_____ _____
Assinatura Data

Rachel Louzada Bastos

Conteúdos para o ensino de português para estrangeiros: contribuições do Celpe-Bras

Dissertação apresentada, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre, ao Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. Área de concentração: Língua Portuguesa..

Aprovada em 31 de março de 2016.

Banca Examinadora:

_____

Prof. Dr. Alexandre do Amaral Ribeiro (Orientador)

Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Maria Teresa Tedesco Vilardo Abreu

Instituto de Letras - UERJ

_____

Profª. Dra. Danúsia Torres dos Santos

Universidade Federal do Rio de Janeiro

Rio de Janeiro

2016

DEDICATÓRIA

Dedico esse trabalho à minha mãe, Regina, que me apoiou e incentivou em todos os momentos da vida, nunca deixou de acreditar em mim e sempre me ensinou a caminhar com fé e persistência.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pela oportunidade de me aprimorar intelectual e profissionalmente.

Aos meus avós, Consuelo e João *(In Memoriam)*, por serem decisivos em minha escolha profissional.

Aos meus pais, Regina e Amauri, por terem me ensinado o valor da educação e da cultura na formação de um ser humano.

Ao meu irmão, Amauri, por ser o grande responsável pela minha formação acadêmica. Não teria chegado até aqui, se não fosse por você.

Às minhas tias, Gercy e Gercília, por todo o apoio, suporte e torcida.

À professora Danúsia Torres dos Santos por me fazer encontrar o meu lugar no mundo e me oferecer a primeira oportunidade profissional na área de Português para Estrangeiros.

À professora Patrícia Maria Campos de Almeida por me guiar e me ensinar a ensinar durante os meus primeiros passos na vida profissional.

À professora Ana Catarina Moraes Ramos Nobre de Mello por ter me iniciado no universo da avaliação de proficiência.

Ao professor Alexandre do Amaral Ribeiro por abrir as portas de uma nova etapa em minha formação e contribuir para o meu crescimento intelectual e profissional.

Às minhas companheiras mestrandas e parceiras de risos, lágrimas e alegrias, Débora Guerra e Nathália Mazzini, por me apoiarem em todos os momentos dessa trajetória.

À minha amiga e companheira de profissão, Valéria Reis Ormonde, por todo o incentivo, auxílio e contribuição nessa jornada.

Não sou nada.

Nunca serei nada.

Não posso querer ser nada.

À parte isso, tenho em mim todos os sonhos do mundo.

Fernando Pessoa

RESUMO

BASTOS, Rachel Louzada. *Conteúdos para o ensino de português para estrangeiros:* contribuições do Celpe-Bras. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

Na atualidade, a busca por parâmetros internacionais de avaliação na área de proficiência em língua estrangeira tem promovido a proposição e revisão de políticas linguísticas que apontam para a necessidade de alinhamento entre políticas linguísticas, educacionais e práticas avaliativas. Ao mesmo tempo, há certo desconhecimento sobre o papel educativo dos exames de proficiência. Assim, utilizando-se de análise documental, esta pesquisa exploratória e de abordagem qualitativa tem por objetivo analisar o exame brasileiro de proficiência em língua portuguesa, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), investigando os gêneros textuais privilegiados nas edições dos útilmos dez anos (2005 a 2015) e suas possíveis articulações com descritores de proficiência, estabelecidos pelo QECRL (Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas). A partir dessa investigação, são feitas reflexões sobre como o Celpe-Bras inspira a proposição de conteúdos para o ensino de português para estrangeiros. O Celpe-Bras avalia o desempenho do examinando por meio de *tarefas* de compreensão e produção textual como parte do processo de comunicação. Por intermédio de uma perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) e suas respectivas práticas avaliativas, chega-se à abordagem didático-pedagógica denominada comunicativa. A partir das considerações traçadas em relação à concepção do Celpe-Bras, que se autoproclama um exame de base estrutural comunicativa e das orientações advindas dos parâmetros do QCERL, como já apontado, justifica-se o presente trabalho, cujos resultados apontam para uma tendência ao uso dos gêneros textuais como conteúdo privilegiado pelo exame.

Palavras-chave: Avaliação em Língua Estrangeira. Português Língua Não Materna. Celpe-Bras. Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas.

RÉSUMÉ

BASTOS, Rachel Louzada. *Les contenus pour l'enseignement du portugais pour étrangers:* contributions du Celpe-Bras. 2016. 125 f. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Instituto de Letras, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

À nos jours, la recherche de paramètres d'évaluation internationales de compétence dans une langue étrangère a favorisé la proposition et la révision des politiques linguistiques qui pointent vers la nécessité d'un alignement entre les politiques des pratiques linguistiques, éducatives et évaluatives. Dans le même temps, il y a un certain manque de connaissances sur le rôle éducatif des examens de compétence. Ainsi, en utilisant l'analyse de documents, cette approche exploratoire et qualitative vise à analyser l'examen brésilien de maîtrise de Portugais, le Certificat de Compétence en Langue Portugaise pour les Étrangers (Celpe-Bras), l'étude des genres privilégiés dans les éditions de dix ans (2005-2015) et ses liens possibles avec des descripteurs de compétence établis par le CECRL (Cadre Européen Commun de Référence pour les Langues). Cette recherche a pour but de réaliser quelques réflexions sur le Celpe-Bras et inspirer la sélection de contenu pour l'enseignement de Portugais comme langue étrangère. Le Celpe-Bras évalue la performance du candidat à travers des tâches de compréhension et de la production textuelle dans le cadre du processus de communication dans la partie écrite de l'examen. Grâce à une perspective socio-historique du développement de l'enseignement et l'apprentissage des langues étrangères (LEs) et leurs pratiques d'évaluation, il en vient à l'approche communicative. D'après les considérations exposées dans le cadre de la conception de Celpe-Bras, qui appelle lui-même un examen de base structurelle communicative et des lignes directrices résultant de paramètres du CECRL, comme l'a déjà souligné, dans le présent document. Cela justifie la présente étude, dont les résultats indiquent une tendance vers l'utilisation des genres textuels en tant que contenu privilégié par l'examen.

Mots-clés: Évaluation en Langue Étrangère. Portugais Langue Étrangère. Celpe-Bras. Cadre Commun Européen de Référence pour les Langues.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Níveis Comuns de Referência – Escala Global..... 56

Figura 2 – Contexto Externo de Utilização – Categorias descritivas..... 60

Figura 3 – Âmbito linguístico geral 63

Figura 4 – Amplitude do vocabulário 64

Figura 5 – Domínio do vocabulário 65

Figura 6 – Correção gramatical 66

Figura 7 – Domínio ortográfico 67

Figura 8 – Adequação sociolinguística 68

Figura 9 – Compreensão na leitura geral 69

Figura 10 – Leitura para orientação 70

Figura 11 – Leitura para obter informações e argumentos 71

Figura 12 – Produção escrita geral 72

Figura 13 – Interação escrita geral 72

Figura 14 – Desenvolvimento temático 73

Figura 15 – Coerência e coesão 73

Figura 16 – Eixos temáticos comunicativos 94

Figura 17 – Domínios 95

Figura 18 – TPs 97

Figura 19 – TCs 104

Figura 20 – Tarefa III – TP 1 – 2005.1 105

Figura 21 – Tarefa IV – TP 2 – 2005.1 106

Figura 22 – Tarefa III – TP 1 – 2015.2 104

Figura 23 – Tarefa IV – TP 2 – 2015.2 107

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ATSP	*Army Specialized Training Program*
BID	Banco Interamericano de Desenvolvimento
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CIPLE	Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira
CIPP	Contexto, Insumo, Processo e Produto
CE	Compreensão Escrita
CO	Compreensão Oral
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DALF	*Diplôme Approfondi de Langue Française*
DELE	*Diplomas de Español como Lengua Extranjera*
DELF	*Diplôme d'Études en Langue Française*
DEPLE	Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira
DAPLE	Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira
DUPLE	Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira
EE	Expressão Escrita

EOC	Expressão Oral Contínua
EOI	Expressão Oral Interativa
FMI	Fundo Monetário Internacional
LDB	Lei de Diretrizes e Bases
IILP	Instituto Internacional de Língua Portuguesa
INEP	Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LE(s)	Língua(s) Estrangeira(s)
MDs	Materiais Didáticos
ME	Ministério da Educação (Portugal)
MEC	Ministério da Educação (Brasil)
MRE	Ministério das Relações Exteriores
NCR	Nível Comum de Referência
NCRs	Níveis Comuns de Referência
ONU	Organização das Nações Unidas
OEA	Organização dos Estados Americanos
OEI	Organização dos Estados Ibero-Americanos para a Educação

PEB	Português do Brasil para estrangeiros
PEL	Portifólio Europeu das Línguas
PLE	Português Língua Estrangeira
PLNM	Português Língua Não Materna
PNUD	Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento
PPPLE	Portal do Professor de Português Língua Estrangeira
P2L	Português Segunda Língua
QuaREPE	Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro
QCERL	Quadro Comum Europeu de Referência para as Línguas
SCAPLE	Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira
TC(s)	Texto(s) de Chegada
TOEFL	*Test of English as a Foreign Language*
TP(s)	Texto(s) de Partida
UFRGS	Universidade Federal do Rio Grande do Sul
UNESCO	Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura
UNICEF	Fundo das Nações Unidas para a Infância

SUMÁRIO

	INTRODUÇÃO	13
1	**FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**	20
1.1	**Dimensões pedagógicas da avaliação**.....	20
1.1.2	O que é avaliação, suas finalidades e tipos.....	20
1.1.3	A avaliação no contexto das competências linguísticas	33
1.1.4	A avaliação de proficiência linguística como política linguística e educacional.....	43
2	**RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA E INDICAÇÕES PARA O ENSINO DE PLNM: O QUE REVELA A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS**	52
2.1	**O QECRL, sua estrutura e concepções**	52
2.2	**O Celpe-Bras, sua estrutura e concepções**	82
2.3	**Marcos estruturadores da produção acadêmica sobre o Celpe-Bras**.....	90
3	**ANÁLISE DE DADOS**.....	99
	CONCLUSÃO	118
	REFERÊNCIAS	122

INTRODUÇÃO

Nos últimos dez anos, a área de Português Língua Não Materna (PLNM) expandiu-se consideravelmente em virtude de um cenário geopolítico mundial cada vez mais multipolar, policêntrico e plurilíngue. A partir da perspectiva de mudança da situação econômica brasileira, nota-se um gradual processo de maior interesse pelo Brasil e pela língua portuguesa, uma vez que o domínio do português atua como um agente facilitador de um maior fluxo de intercâmbios culturais, sociais, econômicos e financeiros com o país.

Com base nas influências exercidas por essa nova conjuntura geopolítica, observa-se igualmente uma maior procura pelo exame brasileiro de proficiência em língua portuguesa, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), na última década. Dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), instituição oficial responsável pela aplicação do exame com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), indicam que a realização do exame ocorre em 67 postos, distribuídos por 29 países, constando com 3.972 examinandos inscritos na edição de abril de 2013 (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Ao mesmo tempo em que ocorre um maior interesse pela certificação em língua portuguesa, advindo de uma nova configuração do cenário geopolítico e sociolinguístico em favor da língua portuguesa no mundo contemporâneo, verifica-se que há certo desconhecimento sobre o papel educativo dos exames de proficiência em língua estrangeira (LE). No que tange a avaliação de proficiência em LE, a investigação dos critérios e parâmetros internacionais tem promovido a proposição e a revisão de políticas linguísticas que apontam para a necessidade de alinhamento entre políticas linguísticas, práticas didático-pedagógicas e, em consequência, as de cunho avaliativo.

Os objetivos desta pesquisa exploratória e de abordagem qualitativa são o de fazer uso de análise documental para analisar o Celpe-Bras, investigando os gêneros textuais privilegiados nas edições dos útilmos dez anos (2005 a 2015) e suas possíveis articulações com descritores de proficiência estabelecidos pelo Quadro Comum Europeu de Referência para o ensino de Línguas (QCERL), pela perspectiva do examinando, para que se cumpra com êxito as *tarefas* 3 e 4 de

Expressão Escrita (EE) do exame, propostas pelo Celpe-Bras, visto que o QECRL se configura como um quadro descritivo de habilidades, competências e objetivos a serem atingidos para níveis de língua pré-determinados**.** Dessa forma, procura-se identificar tanto as contribuições que o QECRL pode oferecer para o trabalho com atividades de EE no ensino de português do Brasil para estrangeiros (PEB) quanto as consequentes habilidades e competências necessárias aos aprendizes para que esses as desenvolvam de maneira satisfatória.

Trata-se de procurar entender como que o Celpe-Bras pode ser inspirador para o ensino de português para estrangeiros a partir da análise de sua constituição e, principalmente, entender melhor a visão sobre proficiência que vem norteando as escolhas dos conteúdos que constituem o exame ao longo dos últimos anos. O objetivo principal, portanto, é o de averiguar quais são os conteúdos mais recorrentes no exame e como esses podem revelar a noção de proficiência e as reflexões sobre o ensino do português para estrangeiros.

Essa perspectiva pode ser associada ao conceito, identificado pela Linguística Aplicada (LA), como efeito retroativo (*backwash* ou *washback effect*), uma vez que todo processo avaliativo por essência deve contribuir para o planejamento do ensino-aprendizagem. Tal conceito de efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004a; RETORTA, 2007, 2010 apud QUEVEDO-CAMARGO, 2014), contudo, não será aqui diretamente aplicado, visto que não foi possível ter acesso às respostas produzidas pelos candidatos ao exame Celpe-Bras, o que dificulta o aprofundamento da discussão nesse aspecto.

Além disso, o Celpe-Bras é um exame de proficiência cujos fins específicos não são o de avaliação cumulativa do processo de ensino-aprendizagem da língua-alvo (português do Brasil), mas o de mensurar o nível de proficiência linguística dos examinandos que se propõem a realizá-lo com o intuito de ter o seu nível em língua portuguesa atestado por uma instituição oficial, independetemente de terem passado por um processo formal de aprendizagem.

A partir das considerações traçadas em relação à concepção do Celpe-Bras, que se autodeclara um exame de base comunicativa e das orientações advindas dos parâmetros do QCERL, cujos critérios são usados como um dispositivo de apoio ao descrever as competências linguísticas a serem alcançadas pelos usuários de uma determinada LE em níveis de proficiência predeterminados, justifica-se um trabalho que busque entender as relações entre a noção de proficiência aplicada e os

conteúdos exigidos, tomando tais relações como base inspiradora para pensar o ensino de português para estrangeiros no Brasil.

O Celpe-Bras avalia o desempenho do examinando por meio de *tarefas* de compreensão e produção como parte do processo de comunicação. Por intermédio de uma perspectiva sócio-histórica do desenvolvimento do ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) e suas respectivas práticas avaliativas, chega-se à abordagem didático-pedagógica de ensino de LEs, denominada comunicativa, e suas contribuições para o ensino. Assim,

> "Uma avaliação comunicativa, por sua vez, é aquela centrada no desenvolvimento de uma habilidade de expressão ou de uma competência de uso. Ela é o uso de um código em situações reais de comunicação, que requer muito mais do que a manipulação de formas e de regras linguísticas, mas o conhecimento também de regras de comunicação, de forma que sejam não apenas gramaticalmente corretas, mas socialmente adequadas. [...] As principais características desse exame são: ênfase na comunicação/interação; [...] conteúdos autênticos ou contextualizados." (SCARAMUCCI, 1999, p. 108 apud ALMEIDA, 2012, p. 3)

De acordo com a perspectiva da abordagem comunicativa, a aquisição de uma língua e o seu consequente ensino-aprendizagem tornou-se um processo dinâmico no ensino-aprendizagem de LEs, cuja aquisição está intimamente ligada à comunicação. Trata-se de não só desenvolver as habilidades essenciais relativas ao comunicar como também utilizar-se da língua em contextos reais de comunicação, assumindo uma maior responsabilidade sobre o agir em um ambiente cultural e linguístico.

Baseando-se nesse pressuposto, a língua passa a ser considerada como um instrumento de interação social. Dessa forma, a proposta de descrição das práticas sociais comunicativas e suas classificações, tanto orais quanto escritas, em gêneros discursivos, acarretou uma valiosa contribuição para as implicações didáticas-pedagógicas de LE.

Diante do processo de dinamização do ensino-aprendizagem das LEs através da metodologia comunicativa, busca-se correlacionar os fatores analisados na parte escrita da avaliação do Celpe-Bras, precisamente no que concerne as *tarefas* 3 e 4, as concepções do QCERL e a recomendação da aprendizagem das estruturas composicionais dos gêneros textuais e do conteúdo discursivo organizadas por ações e circunscritas em *tarefas* – fundamental para a qualidade da composição de um texto coeso e coerente e determinante da proficiência do examinando – como

objeto de ensino nas aulas de Português como segunda língua / língua estrangeira (P2L / PLE).

Para tanto, no primeiro capítulo, pretende-se delinear as dimensões pedagógicas da avaliação por intermédio de um panorama das concepções teóricas da área de avaliação educacional. De acordo com esse panorama, é possível relacionar igualmente as avaliações em LEs no contexto das competências linguísticas, perpassando suas fases por meio de um painel socio-histórico das metodologias de ensino-aprendizagem de LEs, além de verificar como tais competências se articulam no contexto das práticas didático-pedagógicas até o papel desempenhado pela avaliação de proficiência como política linguística e educacional nessa nova conjuntura internacional onde as avaliações adquirem um caráter de suma importância para diversos atores sociais.

No segundo capítulo, busca-se entender as relações entre as concepções de língua, proficiência, avaliação de proficiência e indicações para o ensino de PLNM de acordo com o dispositivo para a avaliação e elaboração de conteúdos do QCERL e segundo o explicitado pelo exame Celpe-Bras. Faz-se necessário aprofundar a compreensão do exame no que tange seus marcos estruturadores em virtude da produção acadêmica dos últimos dez anos para que se possa verificar o que outras pesquisas revelam e quais são as suas contribuições para a área em relação à parte escrita do exame.

No terceiro e útlimo capítulo, apresentam-se os dados encontrados na confrontação entre os descritores inerentes à compreensão escrita (CE) e expressão escrita (EE) expostos no QCERL e as exigências solicitadas pelas *tarefas* 3 e 4 da parte escrita do Celpe-Bras nos últimos dez anos, de 2005 a 2015. Dessa forma, pretende-se constatar quais são as contribuições efetivas que o exame Celpe-Bras oferece para o ensino de PLNM, considerando a sua efetiva concepção de proficiência e recorrência de tarefas que as medem. Por conseguinte, para desenvolver o presente estudo foram realizadas as seguintes etapas:

- Revisão bibliográfica com o levantamento inicial do material bibliográfico sobre os seguintes temas: avaliação, avaliação em LE, políticas linguísticas, Celpe-Bras, QCERL.
- Seleção dos referenciais teóricos sobre os temas listados acima a serem tomados como referência: estudos realizados na área de avaliação por

Buriasco (2000), Fernandes (2010), Luckesi (2011), Perrenoud (1999); investigações acerca da evolução sócio-histórica das metodologias de ensino-aprendizagem de LEs e suas consequentes práticas avaliativas em Chagas (1979), Martinez (2009), Quevedo-Camargo (2014), entre outros.

- Consulta e seleção dos exames Celpe-Bras, entre os anos de 2005 a 2015, disponíveis no sítio eletrônico da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)
- Consulta aos preceitos e orientações do exame Celpe-Bras (Manual do Candidato e Guia do Participante), disponíveis no sítio eletrônico do INEP.
- Comparação entre as exigências dos enunciados das *tarefas* 3 e 4 a serem realizadas pelos examinandos do exame Celpe-Bras e os descritores por parte do usuário – isto é, por parte de quem executa as *tarefas* propostas – do QCERL para as atividades de linguagem de CE (Compreensão Escrita) e Expressão Escrita (EE).
- Comparação entre as exigências dos enunciados das *tarefas* 3 e 4 a serem realizadas pelos examinandos do exame Celpe-Bras – excluindo as atividades comentadas no Guia do Participante, visto que tais atividades são propostas pela perspectiva dos elaboradores do exame e não demonstram critérios que contribuam efetivamente para a realização das *tarefas* – e os descritores do QCERL para as atividades de linguagem de CE e EE.

Quanto à proposição de categorias para a Revisão Bibliográfica, :

- Dimensões pedagógicas da avaliação, suas finalidades e tipos: O que é avaliação; A avaliação no contexto das competências linguísticas; Avaliações de proficiência linguística como política linguística e educacional.
- Relações entre concepções de língua, avaliação da proficiência e indicações para o ensino de PLNM – O que revela a produção acadêmica dos últimos dez anos: O QCERL, sua estrutura e concepções; O Celpe-Bras, sua estrutura e concepções; Marcos estruturadores da produção acadêmica sobre o Celpe-Bras.
- Apresentação e análise de dados
- Conclusão

A partir do arcabouço teórico encontrado na literatura disponível, a proposição de categorias para organizar e analisar os dados foram constituídas a partir da análise das provas escritas do exame Celpe-Bras – especificamente no que concerne as *tarefas* 3 e 4 – e da comparação dos dados obtidos a partir dessa análise com os descritores dos requisitos quanto às estratégias utilizadas pelos aprendizes de uma LE e dos critérios de proficiência em relação às competências linguísticas pressupostas pelo QECRL para o cumprimento do propósito comunicativo ao qual se destina: a CE e a EE.

A construção da matriz para coleta e organização dos dados inspirou-se nos indicadores definidos pelo QECRL quanto às estratégias e competências de aprendizagem comunicativas em LE (linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas):

- Descritor dos Níveis Comuns de Referência (NCRs) – Escala Global
- Descritor do Contexto Externo de Utilização – Categorias descritivas
- Descritor de atividades e estratégias comunicativas em língua (produção escrita geral, compreensão na leitura geral, leitura para orientação, leitura para obter informações e argumentos)
- Descritor de atividades e estratégias de interação: interação escrita geral
- Competências linguísticas: Âmbito linguístico geral; Competência lexical (amplitude e domínio do vocabulário); Competência gramatical (correção gramatical); Competência ortoépica (domínio ortográfico)
- Competência sociolinguística: Adequação sociolinguística
- Competência pragmática: Competência discursiva (desenvolvimento temático e coerência e coesão)

Além dos procedimentos considerados acima, incluem-se os seguintes métodos:

- Tabulação e organização dos dados
- Tratamento e análise dos dados
- Elaboração de relatório
- Revisão do Relatório para defesa
- Limitações do estudo

A partir da presente investigação, apresentam-se algumas reflexões para se verificar em que medida o Celpe-Bras, na função de instrumento avaliativo, inspira e contribui para a seleção de conteúdos e as suas possíveis aplicações no ensino de PLNM.

1 **FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA**

A fundamentação da presente pesquisa baseia-se nas noções e conceitos lançados pelos teóricos na área de avaliação educacional para que a partir dessa configuração possa se compreender a influência das práticas avaliativas no processo de ensino-aprendizagem e suas consequentes influências nas avaliações em LEs, além de perpassar as concepções de políticas linguísticas na área de PLNM, estruturando assim a opção pelo uso do instrumento avaliativo Celpe-Bras como um mecanismo de seleção de conteúdos no ensino de PLNM.

1.1 **Dimensões pedagógicas da avaliação**

Neste capítulo, em um primeiro momento, apresenta-se uma discussão acerca do conceito de avaliação educacional e suas dimensões pedagógicas, bem como suas finalidades e a sua respectiva tipologia ao longo de um percurso de concepções teóricas. Em seguida, propõe-se analisar a avaliação no contexto das competências linguísticas pelo prisma do desenvolvimento sócio-histórico das metodologias de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (LEs) no decorrer do seu processo evolutivo. Por fim, relaciona-se as avaliações de proficiência linguística com as políticas educacionais e linguísticas concebidas por Brasil e Portugal e suas respectivas consequências em um cenário global com dimensões cada vez mais abrangentes e diversificadas.

1.1.1 <u>O que é avaliação, suas finalidades e tipos</u>

A avaliação – do latim “avalere”, cujo significado é “dar valor a” (MACEDO; LIMA, 2013) – está presente em cada ato do ser humano, quer seja de maneira formal e/ou informal. Trata-se de uma ampla prática social, devido a capacidade humana de observar, refletir e julgar, de acordo com valores e conceitos pessoais.

Avaliar requer, antes de tudo, emitir um juízo de valor e criar “hierarquias de excelência” (PERRENOUD, 1999) ao suprir a necessidade humana de classificar, organizar e categorizar o meio no qual está inserido. Por conseguinte, determinar o valor e a importância de algo, privilegiar um modo e modelo em detrimento de outro, torna-se o cerne de toda prática avaliativa.

Na vida cotidiana, usa-se o processo de avaliação todo o tempo e em diversos momentos, com os mais variados propósitos como, por exemplo, fixar aproximadamente parâmetros de qualidade, estabelecer prioridades, determinar a grandeza de um acontecimento em relação a um fato acontecido, medir e reconhecer a intensidade de um conhecimento adquirido.

Aos poucos, essa necessidade de fundar bases analíticas, dispor de métodos, constituir princípios, qualificar de acordo com determinados fundamentos e atribuir um parecer segundo um sistema, expandiu-se para inúmeros setores do conhecimento humano (BURIASCO, 2000; FERNANDES, 2010, ZANARDINI, 2012).

Em todas as especialidades sociais, a conduta de circunspecção de maneira lógica dos elementos, de apreciação crítica e emissão de uma opinião acerca das ferramentas norteadoras de uma direção moral, ética e intelectual a seguir se fez imperativa (BURIASCO, 2000; FERNANDES, 2010).

Assim sendo, o ato de avaliar não é inerente apenas ao ambiente de ensino-aprendizagem, mas foi englobado pelas práticas utilizadas nesse âmbito e sistematizado durante os séculos XVI e XVII com a invenção dos colégios, se associando ao ensino e à escolaridade de forma permanente durante o século XIX (PERRENOUD, 1999; LUCKESI, 2011). A partir desse período, as avaliações tornam-se recorrentes e se fazem presentes em praticamente todos os momentos de um educador e de um aprendiz, além da sociedade em geral.

Apesar de se inserir em um contexto didático-pedagógico de forma regular somente nos idos do século XIX, o advento de se avaliar os indivíduos pertencentes a uma determinada coletividade data da antiguidade. Na Grécia antiga, havia a aplicação sistemática de exames para se verificar as aptidões morais dos candidatos para as funções públicas; enquanto há mais de 2.000 anos na China, candidatos eram avaliados pelo Império em uma seleção aos cargos públicos, como os soldados do exército, por exemplo (LUCKESI, 2011; QUEVEDO-CAMARGO, 2014).

Não obstante foi na área educacional que a conduta de se avaliar agregou relevância valorativa em tal grau que se tornou indissociável dos mecanismos de

demonstração de eficácia e do aperfeiçoamento das habilidades de cada aprendiz. Baseada nos valores burgueses de se conceber a sociedade, constituiu-se um conjunto de princípios sistematizados relativos à educação, cujas propostas encontram sua origem desde o século XVIII até o início do século XIX (ZANARDINI, 2012).

Por conseguinte, pode-se perguntar em que consiste precisamente o ato de avaliar. Segundo Buriasco (2000), avaliar implica não somente fazer uso de instrumentos para se conferir um valor quantitativo aos aprendizes, mas principalmente fazer com que a avaliação se aproprie da função de diagnosticar e não ser meramente confundida com a aplicação de testes e provas apenas para fins classificatórios, mas também para que se possa identificar possíveis lacunas de aprendizagem e determinar em que medida a aquisição de um determinado conhecimento por parte do aprendiz cumpriu o seu objetivo.

A avaliação, então, passa a ser percebida como um processo e não mais como um procedimento pontual que atende apenas a uma mera mensuração de valores atribuídos aos aprendizes para determinar a aquisição de um conhecimento. Portanto, pode-se inferir que avaliar é um processo contínuo, gradativo, consciente da ação de haver um registro norteador dos progressos existentes de cada aprendiz e com a certeza de sua participação ativa.

A partir desta perspectiva em relação ao conceito de avaliar, a avaliação tem servido a diversas finalidades. A avaliação é realizada a partir da necessidade de se verificar a aquisição de conhecimentos diversos, configurar situações e contextos didáticos-pedagógicos, identificar as necessidades de desenvolvimento dos aprendizes, definir objetivos e conteúdos de ensino-aprendizagem, além de elaborar programas pedagógicos (BURIASCO, 2000; FERNANDES, 2010).

Neste processo, inclui-se fazer uso de estratégias, habilidades e competências para se atingir um objetivo específico, a saber: o domínio sobre uma determinada área do conhecimento. De fato, avaliar é impor critérios norteadores, designar parâmetros comparativos de qualidade, sistematizar conhecimentos e/ou situações impostas por parte dos avaliadores.

Avaliar requer igualmente inventariar particularidades, pois abarca concepções individuais e circunstanciadas sobre o que se entende por qualidade em relação ao objeto avaliado. Ao precisar a qualidade de algo emitindo um juízo de valor, busca-se nesse processo instituir um vínculo entre a relação de suficiência e

insuficiência do que se está sendo avaliado e uma medida baseada em princípios e referências relacionados a uma unidade de grandeza e importância (BURIASCO, 2000, p. 162).

No entanto, não há como se estabelecer uma relação intrínseca entre os meios de investigação – no caso, a avaliação – do domínio dos saberes e competências por parte de um aprendiz e o consequente efeito de mensurar e determinar as suas dimensões.

Em razão disto, Buriasco (2000) assinala que todo ato de avaliar é relativo e não compreende uma verdade absoluta, visto que toda avaliação imprime uma apreciação comparativa em relação a dados particulares e relevantes, designando atributos e circunstâncias distintivas no tocante a uma qualidade de caráter discutível.

Faz-se necessário, então, precisar uma certa estabilidade entre o conjunto de critérios utilizados para a criação das já referidas “hierarquias de excelência” (PERRENOUD, 1999) por intermédio da inserção absoluta de condições para se construir instrumentos de avaliação que expressem uma relação de confiabilidade na capacidade destes de não variar em seus resultados, mesmo sendo utilizado por diferentes avaliadores.

A fim de que tais percepções e particularidades não se distanciem de critérios inequívocos, Buriasco (2000) aponta três alicerces como imprescindíveis para uma boa avaliação: o teórico metodológico, o ético e o político. O teórico metodológico irá guiar as condições técnicas da avaliação; o ético conferirá lisura a todo o processo avaliativo; enquanto o político será o responsável por verificar o impacto dos resultados obtidos pela avaliação na sociedade e influenciará em novos procedimentos a serem adotados pelo governo e pelas diferentes instituições educacionais.

À vista dessas considerações, Buriasco (2000) ressalta que o propósito de toda avaliação é que a prática avaliativa esteja imbuída de um comprometimento com o bem-estar social do sistema educacional a que se propõe avaliar. Deste modo, tal prática deve encerrar um caráter útil e coadjuvar para que se faça uma contribuição profícua dos dados e resultados obtidos através dos instrumentos utilizados (PERRENOUD, 1999; BURIASCO, 2000; FERNANDES, 2010).

A avaliação é, então, compreendida como uma importante ferramenta à disposição para permitir que não só se verifique a progressão e o desenvolvimento

do aprendiz, como também serve de reorientação das propostas didático-pedagógicas. É preciso atentar para a condição de que a ação de se aferir e ponderar as qualificações de um aprendiz está intimamente relacionada com os valores e princípios sociais, históricos e políticos de outrora e essa condição de se associar a tais valores e princípios se perpetua até a contemporaneidade.

Os instrumentos e técnicas metodológicas de avaliação não estão dissociados de influências exercidas pelo cenário social, histórico e político no qual se inserem e não podem ser considerados neutros e insignificantes. Em consequência, consolida-se a concepção de que as diretrizes educacionais são influenciadas pelo arcabouço de preceitos e condutas circunscritas em uma determinada época.

A seguir, encontra-se um breve panorama histórico-contextual em relação à progressão das pesquisas sobre avaliação baseado em dados encontrados na literatura disponível na área em Luckesi (2011), Macedo & Lima (2013) e Vianna (2013), além de suas respectivas tipologias e finalidades realizadas a partir das investigações realizadas por Tyler (1930) e de uma perspectiva distintiva entre avaliação da aprendizagem e avaliação de proficiência linguística.

O conceito de avaliação como é conhecido nos dias de hoje, teve o seu início a partir da década de 1930 com os estudos propostos por Ralph W. Tyler – reputado como o “pai da avaliação” (LUCKESI, 2011; MACEDO; LIMA, 2013; entre outros) – e cujos princípios baseavam-se no estabelecimento do ensino por objetivos.

Tyler (1930) foi quem promoveu a avaliação como uma área de estudos e pesquisa e cunhou o termo “avaliação da aprendizagem” (MACEDO; LIMA, 2013), além de instituir princípios avaliativos de acordo com os propósitos didático-pedagógicos previamente especificados, uma vez que se acreditava que quanto mais claros e precisos fossem os objetivos educacionais, tanto melhor poderia se mensurar o valor desses objetivos e emitir julgamentos.

Em consequência, Luckesi (2011) assinala que se institui um processo avaliativo em conformidade com um planejamento estruturado do que se deseja que o aprendiz assimile e apreenda. Tais princípios assumiram como pressupostos quatro etapas de aparente simplicidade de progressão para se conseguir atingir os resultados pretendidos nas práticas pedagógicas.

De acordo com Luckesi (2011), em um primeiro plano, as fases de progressão de um processo avaliativo são: ensinar um conteúdo e, ao acompanhar os projetos

realizados até então, diagnosticar os efeitos alcançados. Em seguida, havendo a possibilidade de os resultados serem satisfatórios, prosseguir com a proposição de outros objetivos. Caso contrário, reorganizar as diretrizes de aprendizagem até que se obtenha bons resultados.

Tem-se assim uma grande inferência sobre avaliação concebida a partir deste período e que permanece em vigor até a atualidade: a de que toda avaliação deve ser empreendida em consonância com a determinação de etapas, procedimentos ou meios para se atingir um objetivo de ensino-aprendizagem e que estes devem nortear o desenvolvimento de toda prática didático-pedagógica.

As investigações acerca da avaliação progridem e atualizam-se no que diz respeito à apreciação, análise e percepção das noções que conduzirão os direcionamentos iniciais necessários na construção de um arcabouço teórico, uma base norteadora para a compreensão da ciência de avaliar.

Desse modo, expõe-se de forma sucinta as principais correntes teóricas que orientam e demonstram uma relação conexa entre as tipologias avaliativas, suas respectivas funções e a constituição de instrumentos usados para se mensurar o conhecimento de um aprendiz em conformidade com essas tipologias.

No período que compreende o final dos anos 1950 ao início dos 1970 (MACEDO; LIMA, 2013), os estudos relativos às investigações avaliativas sofreram grande influência da sociologia, psicologia e antropologia, para citar alguns exemplos. Seguem-se inúmeras pesquisas, à medida que alguns pesquisadores da área se destacam como Daniel L. Stufflebeam (1960), Lee J. Cronbach (1963), Michael Scriven (1967) e Robert Stake (1967) (MACEDO; LIMA, 2013; VIANNA, 2013; entre outros).

Em busca de uma teoria pertinente, Stufflebeam (1960) acredita que a principal atribuição da avaliação é servir não só para comprovar o valor dos programas educacionais, como também melhorar a qualidade de tais programas, implementando um novo aspecto à forma de se avaliar com o modelo conhecido por *CIPP* (*Context, Input, Process and Product*), a saber: contexto, insumo, processo e produto (MACEDO; LIMA, 2013; VIANNA, 2013).

Esse modelo orientador de avaliação, denominado igualmente como modelo das quatro fases, reúne dados dispersos para aferir as possíveis interpretações dos resultados alcançados com o propósito de indicar com exatidão e precisão as

divergências entre os objetivos previamente delineados ao ensino-aprendizagem e a circunstância da realidade vigente.

Contudo, Stufflebeam (1960) desconsidera as dimensões que se referem ao campo da subjetividade e das interações socioculturais, enquanto Cronbach (1963) desvia o foco dos estudos ao colocar em pauta a importância da discussão no que tange a perspectiva da disposição dos elementos para a concretização de um desenvolvimento de currículo (MACEDO; LIMA, 2013).

O conceito principal da teoria exposta por Cronbach (1963) é denominado de *follow up* e determina que observações consistentes sejam realizadas desde o início até o final do processo avaliativo e que a ele seja atribuído o princípio da credibilidade, admissível e/ou realizável sem se opor aos princípios utilizados como parâmetros para se distinguir e estabelecer conceitos essenciais relativos à apreciação dos aprendizes. É importante salientar que as pesquisas na área de avaliação educacional se sucederam em muitos momentos de forma concomitante, como em Stake (1967) e Scriven (1967), por exemplo.

Scriven (1967) confere uma grande ênfase no aspecto comparativo da educação ao mesmo tempo que amplia as noções de avaliação e as diferencia por intermédio do confronto constante entre suas dimensões e características, entre outros fatores; à medida que Stake (1967) desenvolve os parâmetros da avaliação para um modelo “responsivo” ou *countenance* (MACEDO; LIMA, 2013), cuja designação já revela que o caráter desse tipo de avaliação é o de fornecer respostas para solucionar problemas do contexto no qual se insere.

Stake (1967) ainda toma o estudo de caso como uma metodologia avaliativa e descreve que é preciso analisar não só o instrumento avaliativo como também a cultura institucional do estabelecimento de ensino da qual é parte constitutiva, ao passo que Scriven (1967) se dedica a fazer a diferenciação entre avaliação somativa e/ou formativa.

Scriven (1967) aponta igualmente que ambas as avaliações são imprescindíveis e podem intercorrer de maneira articulada ou intermitente, além de apresentar questões acerca da avaliação por objetivos proposta por Tyler (1930) e preconizar o princípio da avaliação *goal-free*, independente de um escopo com finalidade específica.

No Brasil, a avaliação da aprendizagem se deu somente no fim da década de 1960 e início dos anos de 1970 do século XX (LUCKESI, 2011), embora na década

de 1920 (ZANARDINI, 2012), o pesquisador Lourenço Filho desponte como um dos pioneiros dos primeiros estudos sobre a prática de testes no âmbito escolar.

Os preceitos sistematicamente relacionados ao estudo da avaliação iniciaram-se com uma forte influência da escola norte-americana, sobretudo de Tyler (1930), mesmo que não seja possível afirmar que a avaliação no Brasil adotou unicamente uma escola de pensamento, e eram considerados como uma “dimensão de controle do planejamento curricular” (SAUL, 2006, p. 29 apud ZANARDINI, 2012, p. 71).

Assim sendo, a LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1961 e a Lei nº 5.692/71 (LUCKESI, 2011) foram as percursoras da instituição de uma avaliação da aprendizagem. A primeira mencionou os exames escolares, enquanto a segunda utilizou-se da expressão “aferição de aproveitamento escolar” em seus ditames.

Apenas em 1996 (LUCKESI, 2011), a LDB fez uso do termo “avaliação da aprendizagem” em seu arcabouço legislativo. É a partir deste período que se pode verificar que a legislação educacional em vigor incorporou novas concepções através das quais compreende-se a avaliação como um dos componentes relevantes do ensino-aprendizagem, bem como alguns pesquisadores brasileiros empenharam-se em investigar minuciosamente e ampliar os seus esforços acerca de teorias consistentes no campo da avaliação.

No entanto, há uma discrepância entre o domínio das leis e teorias e a extensão destas para as práticas pedagógicas em vigor e aquilo que se oferece como perspectiva. Não obstante à percepção de que todo esse arcabouço teórico foi importante para o desenvolvimento de noções que fundaram as bases essenciais da avaliação educacional, faz-se necessário elucidar que essa área de estudos ainda carece de maiores construções reflexivas acerca da organização de uma ciência que explique um grande número de fenômenos que se sucedem nesse campo e sua consequente aplicabilidade, uma vez que até então a demanda por maiores clarificações ainda é notável.

No entanto, somente a partir da década de 1990, por exemplo, que as práticas avaliativas serão subdivididas e classificadas de acordo com as suas funções, a saber: diagnóstica, formativa e classificatória (MACEDO; LIMA, 2013; BUHRER; MULIK, 2014).

Por conseguinte, a primeira função da avaliação – a diagnóstica – tem como propósitos estabelecidos a verificação da ocorrência do aprendizado de determinados conhecimentos, além de determinar a presença ou ausência de

habilidades necessárias e pré-requisitos para a aprendizagem e identificar as causas de repetidas dificuldades encontradas pelo aprendiz, ao compreendê-lo e comprovar hipóteses sobre a própria aprendizagem (MACEDO; LIMA, 2013; BUHRER; MULIK, 2014).

Esse modelo de avaliação é comumente realizado no início de um semestre, ano letivo ou curso, antes de um período ou um conteúdo novo e, até mesmo, durante o ensino quando o aprendiz evidencia alguma inabilidade durante o seu desempenho em alguma fase da aprendizagem.

Desta forma, preconiza a distinção dos conhecimentos adquiridos pelos aprendizes e os possíveis conteúdos a serem trabalhados futuramente, utilizando-se como instrumentos de mensuração mais recorrentes os pré-testes, os testes padronizados de rendimento e os testes diagnósticos.

A função formativa aponta os resultados alcançados durante o desenvolvimento das atividades, localizando as possíveis deficiências do ensino-aprendizagem, de modo a possibilitar reformulações na aplicação de técnicas para o seu melhor aproveitamento (MACEDO; LIMA, 2013; BUHRER; MULIK, 2014).

O aprendiz é informado constantemente sobre o seu rendimento ao longo do processo de ensino e caberá ao educador propor a mudança ou a manutenção no andamento desse processo. Os instrumentos de medida mais comumente utilizados são específicos e planejados de acordo com os objetivos propostos.

Por fim, a terceira e última função da avaliação é a somativa, que acaba por categorizar o aprendiz de acordo com o seu nível de aproveitamento ou rendimento alcançado dentro de um dado período como ao final de um semestre, ano ou curso, ao determinar a ordem e a classe do aprendiz segundo um sistema ou método com a finalidade de definir o conteúdo que o aprendiz realmente apreendeu em um momento pontual (MACEDO; LIMA, 2013; BUHRER; MULIK, 2014).

Para tanto, utiliza-se como instrumentos de medida o exame, a prova ou o teste final. A avaliação somativa é a que melhor atende ao perfil de exames de larga escala relevantes nos quais, a título de exemplo, os aprendizes precisam se submeter para medir o nível de proficiência em uma determinada língua estrangeira. Pode-se afirmar, então, que o exame Celpe-Bras se enquadra dentro da avaliação somativa. Chega-se ao ponto tocante e divisor entre a avaliação da aprendizagem e a avaliação de proficiência.

A avaliação da aprendizagem perpassa as diferentes tipologias citadas acima, objetivando a obtenção, quer seja de um produto ou quer seja de resultados valorativos, por meio das funções diagnóstica, formativa e/ou classificatória, em decorrência do projeto político-pedagógico adotado pela instituição de ensino (MACEDO; LIMA, 2013; VIANNA, 2013).

A avaliação de proficiência de um aprendiz em uma LE pretende mensurar o seu conhecimento e verificar o “desempenho” (HYMES, 1979 apud SILVA, 2004) desse aprendiz na língua-alvo por intermédio dos instrumentos de avaliação. A avaliação de proficiência assume um caráter exclusivamente classificatório no que concerne a relação entre a capacidade de um aprendiz de uma LE em demonstrar aptidão e conhecimento ao dominar competências linguísticas requeridas para um determinado nível de língua (SILVA, 2004).

Assim sendo, um exame de proficiência em LE é realizado com o intuito de indicar a mestria com a qual o aprendiz articula as diferentes habilidades linguísticas para comunicar-se de maneira independente. A avaliação do nível de proficiência linguística pretende constituir um diagnóstico individual da proficiência de habilidades e competências mínimas essenciais em uma LE no que concerne os parâmetros segundo os quais o aprendiz é considerado apto, de acordo com o que se acredita ou se julga um *falante ideal* da língua-alvo.

A partir da premissa socio-histórica em relação à construção de uma teoria e/ou de teorias que abarquem as diferentes perspectivas da avaliação como um procedimento em particular, percorrendo as concepções do processo avaliativo e suas respectivas tipologias até a disjunção entre avaliação da aprendizagem e a avaliação de proficiência em uma LE, pode-se atentar igualmente para a dimensão política que a avaliação assume ao longo de seu desenvolvimento como parte do arcabouço didático-pedagógico em suas múltiplas conjunturas sociais.

Ao considerar o aspecto político e mediante a preocupação crescente, por parte das sociedades em geral, acerca da busca por padrões de qualidade, avaliar tornou-se uma necessidade contemporânea mais proeminente em debates e discussões que concernem à investigação de critérios e parâmetros classificatórios, ao reunir e determinar sistemas e métodos conceituais de condições e características em relação aos vários métodos adotados para apontar e atribuir uma natureza, julgar um aspecto ou essência e reputar um objeto, entidade, instituição e/ou um conhecimento.

Com base nesse pressuposto, foi a partir da Segunda Guerra Mundial e, mais precisamente nos últimos vinte anos, que se observa a expansão de estratégias educacionais – entre estas, princípios, critérios, diretrizes, planos e, até mesmo, avaliações – estabelecidas como referências político-ideológicas dos governos participantes e signatários de acordos, arranjos, convenções e declarações às praxes de colaboração com os mais variados princípios regulatórios, regidas por diversos organismos internacionais, tais como agências da ONU (UNESCO, UNICEF, PNUD), instituições financeiras (Banco Mundial, BID, FMI) e órgãos administrativos de ordem intergovernamental regional (OEA, OEI, União Europeia), para citar alguns exemplos (FREITAS, 2005). Assim,

> “ [...] a avaliação produz consideráveis efeitos públicos, por isso, tem interesse social e, de forma crescente nestes últimos anos, se tornou uma estratégia de poder largamente utilizada pelos Estados. É importante, então, discutir as bases epistemológicas da avaliação, que emergem sempre de concepções de mundo, e vinculá-las com os efeitos pedagógicos, éticos e políticos que produz. Portanto, devemos analisar seus objetivos.”(DIAS SOBRINHO, 2003, p. 10 apud CRISTÓVÃO et al, 2014, p. 201)

À vista do exposto, faz-se necessário investigar o motivo pelo qual a avaliação exerce um papel de suma importância no âmbito educacional na contemporaneidade, sem descartar o fato de que sofre cada vez mais com suas modificações e gera um alto impacto comunitário para numerosos atores sociais como indivíduos, governantes e sociedade ao todo.

Na presente conjuntura, uma confluência de acontecimentos como a valorização do capital intelectual dos indivíduos, a revolução dos meios de comunicação e tecnológicos e a articulação de um indispensável entendimento entre as diversas populações mundiais, solicita-se dos cidadãos globais, vertiginosamente, a assimilação de competências essenciais nas áreas acadêmicas e profissionais, que lhes permita interagir em uma sociedade internacionalizada (DIAS SOBRINHO, 2004).

Por conseguinte, os procedimentos avaliativos exercem um poder sociopolítico singular, atuando de forma decisiva em cenários tão diversificados quanto relevantes e acarretando igualmente uma complexidade ímpar, assinalando como deve se realizar o processo de ensino-aprendizagem em cursos, escolas e universidades, provendo dados fundamentais sobre os aprendizes, educadores e seus contextos sociais e ainda fornecendo elementos que servem de respaldo em

vários segmentos ao outorgar seleções e conceder certificações, para além de indicar e orientar a implementação de políticas educacionais a serem implementadas (FREITAS, 2005).

Como resultado do processo de integração entre os povos, estudantes, professores e trabalhadores oriundos de diferentes setores e nacionalidades se intercambiam em um fluxo considerável e progressivo. Portanto, a avaliação educacional adquire um caráter central nas transformações globais, em razão da formação, do saber e do conhecimento atingirem outras dimensões nesse cenário cada vez mais abrangente e multicultural.

Pode-se relacionar que, nos dias de hoje, os rumos da avaliação educacional se entremeiam a um ideário de “aldeia global” e centralidade nessas transformações, pois a aquisição de conhecimento é potencializada pelas condições da demanda por crescimento social, político e econômico na esfera das relações exteriores (DIAS SOBRINHO, 2004).

Em virtude deste fator, a educação passa a atuar como a principal condutora de mobilidade social, exercendo junto à avaliação uma função seletiva e classificatória dos indivíduos, incentivada por uma sociedade essencialmente competitiva. A apreciação qualificativa atribuída por exames de avaliação e suas respectivas análises para se obter o valor do grau de conhecimento de um aprendiz, sistema e instituição em comparação com certo propósito estipulado como adequado ou inadequado àquele contexto educacional (DIAS SOBRINHO, 2004; FREITAS, 2005).

Neste sentido, pode-se dizer que a existência de barreiras linguísticas é um fator que delimita e restringe as estratégias de cooperação entre os povos, além de emperrar uma efetiva integração entre as nações em quaisquer campos, sejam científicos, industriais, tecnológicos, educacionais, entre outros. O ensino e a aprendizagem de outras línguas e, em consequência, as avaliações em larga escala em LE, se afirmam de maneira primordial nas políticas de expansão, penetração e compartilhamento de conhecimentos.

Assim sendo, o ensino-aprendizagem de línguas que não a materna, bem como a sua valorização, adquire um caráter essencial em nossos dias. Estabelece-se um mercado linguístico de cursos, material didático e avaliações em larga escala usufruído e propagado por governantes, professores, aprendizes, empresas, organismos internacionais, universidades, imprensa, entre tantos outros atores

relevantes no âmbito das sociedades contemporâneas. (DIAS SOBRINHO, 2004; FREITAS, 2005)

Na evolução dessas avaliações em larga escala, particularmente em LE, surgem os exames de certificação internacionais de proficiência que atestam e comprovam os conhecimentos linguísticos de um aprendiz de uma determinada língua como o *TOEFL* (*Test of English as a Foreign Language*), *Michigan* e *Cambridge* em inglês, o *DELE* (*Diplomas de Español como Lengua Extranjera*) em espanhol, o *DELF* (*Diplôme d'Études en Langue Française*) e o *DALF* (*Diplôme Approfondi de Langue Française*) em francês, apenas para citar alguns exemplos.

Em português do Brasil, a ferramenta usada para avaliar a proficiência de aprendizes de PLNM é o Celpe-Bras, que foi desenvolvido e é outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), reconhecido oficialmente e aplicado no Brasil e em outros países em parceria com o MRE, cuja estrutura e concepções serão oportunamente abordadas no segundo capítulo.

De maneira geral, esses exames abarcam formas e normas de excelência tão abrangentes quanto diversas, além de pretender hierarquizar e informar a posição e a distância de um aprendiz em relação ao conteúdo, indicando o progresso ou rendimento das competências adquiridas por esse aprendiz.

Quevedo-Camargo (2014) ressalta igualmente que os instrumentos utilizados para atestar a proficiência linguística passam a agregar uma carga valorativa de suma importância nesse contexto, adquirindo um papel preponderante e de alto impacto social para diversos atores sociais como indivíduos, governantes, instituições e sociedade de uma forma geral. visto que exercem um poder sociopolítico singular, atuando quase como um rito de passagem ou um troféu para quem o obtém, conferindo *status* e/ou diversos outros rótulos sociais como o de um cidadão bem-sucedido, por exemplo.

O aval atribuído a um candidato pelos instrumentos de avaliação de proficiência em uma determinada LE pode inferir positivamente ou negativamente na vida pessoal e profissional do candidato em questão. Neste sentido, o efeito que pode ser produzido por esses exames é o de se obter trajetórias de êxito ou retrocessos como resultado de sua repercussão social. Assim,

> " [...] os testes levam a decisões de alto impacto para os indivíduos (ou para a sociedade como um todo); eles criam vencedores e ganhadores, sucesso e fracasso, rejeição e aceitação. Além do mais, os resultados dos testes são

> indicadores únicos para colocar as pessoas em níveis, certificar ou premiar, determinar se as pessoas poderão continuar seus estudos, decidir caminhos profissionais, [...] conseguir empregos. ” (SHOHAMY, 2006 apud QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 78)

Todavia, percebe-se ainda que o ato de avaliar, em algumas circunstâncias, está imerso por outras implicações que não a de aprimorar as suas próprias práticas pedagógicas e ao ensino-aprendizagem. Em suma, deve-se atentar para o fato que a avaliação necessita ater-se ao processo e não se tornar um fim em si mesma, pois é preciso que se considere sempre a perspectiva da aplicação, da relevância e da conveniência do meio social no qual está estabelecida.

Assim sendo, busca-se desenvolver um estudo qualitativo dessas articulações entre os conteúdos privilegiados na primeira parte do exame Celpe-Bras e as indicações a seleção de conteúdos, investigando de forma criteriosa de que maneira essa ferramenta aponta para a obtenção de informações a respeito da aquisição de proficiência em língua estrangeira e auxilia no aperfeiçoamento do ensino de PLNM.

Na seção subsequente, apresenta-se um painel sócio-histórico das metodologias didático-pedagógicas associadas a um conjunto de elementos que formam um sistema de referência para a concepção das avaliações em LE. Tenta-se correlacionar a evolução dessas metodologias com as várias abordagens avaliativas até a presente época.

1.1.2 A avaliação no contexto das competências linguísticas

As teorias da avaliação estão alicerçadas na progressão das abordagens metodológicas didático-pedagógicas e, em decorrência destas, criaram-se abordagens de avaliação. Alguns autores norte-americanos, como Guba & Lincoln (1989 apud FERNANDES, 2010) e Madaus & Stufflebeam (2000 apud FERNANDES, 2010), assumem o prisma sócio histórico no qual as abordagens metodológicas de avaliação estão intrinsecamente relacionadas a períodos estabelecidos, identificando um arcabouço de características e perspectivas teóricas que apontam para uma conduta de normas e procedimentos a serem adotados pelos avaliadores quando da aplicação de um exame.

Outros autores, como o francês Gérard Figari (2007 apud FERNANDES, 2010), consideram que não há sentido em distinguir as fases das abordagens avaliativas, pois sempre houve concepções de avaliação que atuaram sincronicamente ao longo do tempo. Figari (2007 apud FERNANDES, 2010) julga mais adequado contextualizar o estudo das abordagens de avaliação de acordo com as ciências sociais e humanas.

Todavia, no âmbito da presente investigação, será considerada a linha de raciocínio norte-americana, uma vez que se pode correlacionar uma certa pertinência entre a teoria que privilegia a associação do prisma sócio-histórico e a progressão das formas avaliativas em LE.

Em atenção à percepção da evolução dos critérios avaliativos de LE e ao basear-se no desenvolvimento das práticas e contextos de diferentes abordagens metodológicas ao longo do tempo, vivenciados durante a prática pedagógica, observa-se que a cada nova abordagem utilizada para se ensinar uma LE, houve uma reformulação na forma de avaliar a aprendizagem e, consequentemente, nas diferentes esferas sócio-educacionais (QUEVEDO-CAMARGO, 2014).

Ao longo dos séculos, as avaliações foram se desenvolvendo e incorporaram diversos critérios e procedimentos científicos, além de se definir abordagens e perspectivas, criar teorias e instrumentos, analisar dados estatísticos dos resultados obtidos para poder inferir no processo, até chegar à forma de avaliação em exames padronizados e de larga escala, validados e averiguados publicamente (SCARAMUCCI, 2000 apud QUEVEDO-CAMARGO, 2014, p. 77).

É preciso salientar que a presente pesquisa irá contemplar apenas as abordagens metodológicas que destinguem notadamente quatro fases do desenvolvimento da avaliação em LE de acordo com a literatura disponível na área em Dias Sobrinho (2003), Quevedo-Camargo (2014), entre outros; apesar de Beato-Canato (2009) e Martinez (2009) identificarem outras abordagens que podem ser compreendidas como componentes dessas quatro fases.

À frente do primeiro período de desenvolvimento da avaliação em LE está a fase pré-científica e compreende a antiguidade alcançando até a metade do século XX (QUEVEDO-CAMARGO, 2014). Entretanto, será considerada a concepção de abordagem metodológica a partir do século XIX, visto que o primeiro método em didáticas das línguas, que é denominado como *Método Natural*, limitava-se a um

processo contínuo de intercâmbio oral, utilizando-se de um canal que se dava por vias visual e auditiva.

Para Chagas (1979, p. 24), nem mesmo Roma e seu Império, com seu *modus vivendi* e seu *modus faciendi* de impor a sua cultura através do *sermo nobilis* em detrimento do crescente *sermo vulgaris* da língua latina, aferiu uma maneira diferenciada na época de se ensinar o latim nos territórios conquistados. Há que se assinalar que não foram encontrados registros de avaliações formais e informais situadas nesse período.

Faz-se necessário ressaltar que em virtude dos recursos da época, não há como emitir um juízo de valor sobre os métodos utilizados para se ensinar e aprender uma LE, visto que não é possível mensurar o processo de ensino-aprendizagem de LEs nos séculos anteriores tomando por base os recursos e a visão do ensino-aprendizagem do século XXI.

Por fim, no século XV (CHAGAS, 1979), o ensino-aprendizagem de LEs começa a sofrer mudanças que serão fundamentais para a didática das línguas *a posteriori*. As já convencionadas línguas vernáculas passam a ser difundidas pelos antes considerados povos dominados, que estavam preocupados em aprofundar o seu domínio, autoridade e poder nas terras recém-descobertas. O latim e o grego assumem uma posição privilegiada, pois se contrapõem às línguas vernáculas e tomam para si o papel de ferramenta condutora de expressão cultural.

Em consequência desse fato, desponta a necessidade de reestruturar o ensino-aprendizagem das duas línguas clássicas, para que estas imprimam um significado sociocultural mais abrangente, visto que as grandes obras eram produzidas nos dois idiomas. Para algumas dessas obras, havia a tradução para outras línguas. O ensino-aprendizagem do grego e latim era restrito tão somente à tradução dos vocábulos, preferindo o artificialismo e a sistematização.

A partir do século XVI (CHAGAS, 1979), tem-se notícia da primeira abordagem metodológica formal de ensino-aprendizagem com a normatização dos colégios jesuíticos, surgidos a partir de 1548 e multiplicados em profusão e opulência por toda a Europa. Ao conjunto de regras e preceitos dos métodos de ensino-aprendizagem estabelecido pela Companhia de Jesus, conjecturou-se o Plano de Estudos pedagógicos denominado *Ratio atque Institutio Studiorum Societatis Jesu*.

O *Ratio Studiorum*, como era conhecido de forma abreviada, aponta para a necessidade de desenvolver ou instaurar a regularização de princípios usados pelos professores com pouca experiência e preceitua a formação clássica intelectual intrinsícamente ligada à formação moral e religiosa com base em faculdades cristãs, sendo submetido a análises, revisões e diversas alterações realizadas por uma comissão orientada pela direção do P. Acquaviva, Geral da Ordem, além da influência direta de Inácio de Loyola, fundador da Companhia de Jesus (FRANCA, 1952).

O primeiro colégio – Colégio Messina, fundado em 1548 (FRANCA, 1952) – desponta em uma residência, acolhendo jovens estudantes e potenciais candidatos a jesuítas. No início de 1551 (FRANCA, 1952), encontra-se redigido um primeiro plano de estudos enviado a Roma e de Roma a outros colégios, que irão se fundar ao longo da história da pedagogia jesuítica. Já é possível igualmente encontrar uma das primeiras instituições fundadas pelos jesuítas, em Via del Campidoglio, Itália: a *Scuola di grammatica, d'humanita e di dottrina cristiana*.

Estava estabelecido o Colégio Romano. Desde essa época, pode-se perceber que o ensino-aprendizagem da gramática se fazia imperativo e era uma singularidade dos colégios regidos pela Companhia de Jesus. Segundo Franca (1952), as dimensões do *Ratio Studiorum* se estendiam pelas áreas da administração, currículo e metodologia.

No que tange o domínio curricular, as normas instituídas pelo plano de estudos é subdividida em três modalidades distintas de ensino-aprendizagem: o Teológico, o Filosófico e o Humanista. Este último com duração média de seis ou sete anos, abrangendo cinco classes, com cinco horas diárias de aula em: Retórica, Humanidades, Gramática Superior, Média e Inferior.

À vista desses fatos, instaura-se pelo currículo Humanista o apurado estudo do Latim, a averiguada preponderância das normas gramaticais que auxiliava no conhecimento das línguas maternas e que eram pouco-a-pouco inseridas no que se convencionaria chamar mais tarde de programa pedagógico, o privilégio de leituras de autores clássicos greco-romanos como Aristóteles e Cícero – vinculados ao pensamento oficial da Igreja Católica, além de ser exigida a elaboração de composições escritas verificadas com esmero e rigor. Ainda integravam às aulas atividades complementares como teatro, discursos, declamações, pregações, entre

tantas outras. Em conclusão, pretendia-se formar um seleto grupo de perfeitos oradores.

Quanto à avaliação, ainda de acordo com Franca (1952), o *Ratio* pressupõe que haja avaliações regulares, tanto formais quanto informais, através de competições diversas (arguição, declamações, etc) entre os melhores alunos e classes, passando igualmente por exames regulares de verificação de conteúdos. Assim, quando o aprendiz obtia o nível desejado, de acordo com a averiguação feita por seu professor, era considerado apto a passar ao nível superior de estudos (FRANCA, 1952).

À fundação dos colégios pelos jesuítas, Bessa (1994) assinala que se apresenta também a questão do ensino-aprendizagem da língua e da cultura portuguesa – uma das maiores preocupações da Coroa de Portugal – aos povos indígenas e africanos. Quanto à questão das atividades especificamente linguísticas no Brasil neste período, sabe-se que os jesuítas adotavam a essencial aprendizagem da língua nativa por onde passavam consoante às técnicas de ensino-aprendizagem de LEs utilizadas nesta época e pressupostas pelo *Ratio Studiorum*, pois do contrário não se poderia implementar o advento da catequização e – como resultado – da expansão colonial.

Por conseguinte, ao admitir novos sacerdotes na Companhia de Jesus no Brasil, estes deveriam adquirir a “língua brasílica” (BESSA, 1994) – tupi, tupi-guarani e/ou língua geral – para que servissem de tradutores e/ou intérpretes no início do processo de catequese. Além dos sacerdotes, os padres jesuítas também arregimentavam índios e africanos nesse processo.

Assevera-se a perspectiva nos estudos linguísticos-historiográficos sobre as estratégias usadas pelos jesuítas para selecionar tradutores e/ou intérpretes no Brasil, ao se considerar que estes deveriam apresentar certa suficiência na “língua brasílica” (BESSA, 1994).

Conquanto não há maiores registros das formas de avaliação utilizadas pelos padres inacianos para avalizar tal suficiência. Em virtude dessa escassez de elementos comprobatórios das práticas avaliativas, acredita-se que os jesuítas validavam a suficiência linguística de maneira ainda informal e rudimentar, bastando que soubessem falar a língua local e/ou traduzir textos escritos.

Não obstante é a partir desse momento histórico que, segundo Martinez (2009), se relaciona o procedimento de ensino-aprendizagem das línguas a uma

abordagem denominada de *Método Gramática-Tradução*, no que concerne o arcabouço de metodologias tradicionais, cuja formação visava a instrução de tradutores da linguagem literária e foi muito usada no ensino das já citadas línguas clássicas.

O ensino-aprendizagem das estruturas gramaticais, a tradução de obras literárias, a escrita e a memorização de regras e itens lexicais preconizados até então eram alvo de preferência em razão da aquisição de uma "bela língua" (MARTINEZ, 2009). Durante esse período, as avaliações recaem sobre a averiguação do conjunto de princípios regentes do *Método Gramática-Tradução*, que orientavam o funcionamento do ensino-aprendizagem de uma LE sobre a capacidade do aprendiz em traduzir de maneira acertada os textos clássicos.

Vale salientar que apesar dos métodos terem sofrido atualizações conforme a evolução sócio-histórica das práticas pedagógicas, percebe-se ainda hoje a relevância do *Método Gramática-Tradução* nas ferramentas avaliativas em LE, uma vez que é possível encontrar em algumas práticas pedagógicas exames que enfoquem predominantemente a estrutura da língua ao avaliar.

A segunda fase da história das metodologias encontrada na literatura é a fase psicométrica-estruturalista, iniciada durante a Segunda Guerra Mundial, que perdurou entre as décadas de 1940 a 1960 (MARTINEZ, 2009; QUEVEDO-CAMARGO, 2014; entre outros). O fator que contribuiu para o início dessa nova fase foi a necessidade de desenvolvimento da comunicação oral entre os soldados dos exércitos aliados.

Para que se atingisse um grau satisfatório das manobras táticas organizadas pelos exércitos, era uma condição imprescindível que se desenvolvesse esta habilidade de forma eficaz e eficiente, o que engendrou ao aparecimento de uma nova abordagem metodológica, classificada como *Método Áudio-oral ou Áudiolingual*.

Este método é baseado nas teorias behavoristas desenvolvidas por Skinner (1950) que focam na repetição como meio da aprendizagem de uma segunda língua (MARTINEZ, 2009). A exposição à língua escrita dava-se apenas após a automatização da língua oral, visto que o objetivo principal era levar o entendimento mútuo entre os exércitos.

Por ocasião das operações externas ao território americano, criou-se nos Estados Unidos um programa de treinamento intitulado *Army Specialized Training*

Program (ATSP), com o objetivo de formar os militares componentes das forças armadas americanas em LEs (MARTINEZ, 2009).

As construções das frases tornam-se mais importantes do que as estruturas individuais. A ordem de aquisição de uma segunda língua passa a seguir uma sequência congruente com essa fase ao difundir a disposição das habilidades linguísticas de acordo com as necessidades da iminente realidade à época.

Neste período, a estrutura predominante no ensino-aprendizagem de LE é: compreender, falar, ler e escrever. Devido a esse contexto histórico, o processo avaliativo passou por amplas modificações, tendo como consequência a utilização de exames que facilitassem a objetividade das questões e a agilidade na rapidez da correção como a prática de questões de múltipla escolha em sua elaboração.

No entanto, para Zoghbi (2013), apesar de sucessivas tentativas de se implementar diversos métodos e abordagens com o propósito de facilitar o ensino-aprendizagem de uma LE, a maioria das técnicas utilizadas demonstrou estar fadada ao fracasso, uma vez que o objetivo de tornar um aprendiz de LE efetivamente competente na língua-alvo não era integralmente conquistado, em razão de não se conseguir reproduzir as habilidades assimiladas em sala de aula e transferí-las para um contexto comunicacional autêntico e efetivo.

Assim sendo, a terceira fase de progressão intitulada psicolinguística-sociológica surge nos anos de 1970 e abre uma prerrogativa para a fase seguinte. Durante esse período, despontam discussões acerca da competência comunicativa proposta por Canale & Swain (1980). A citada proposta dos autores estipula que o êxito da aquisição de uma LE está além do conhecimento dos fundamentos das regras gramaticais e da destreza com que se usa o léxico dessa LE.

A competência comunicativa subdivide-se em outras competências associadas e constituem o eixo que possibilita mensurar a proficiência de um aprendiz em uma LE. Canale & Swain (1980) apontam para três categorias de competências estratégicas, a saber: competência gramatical, competência estratégica e competência sociolinguística. Por competência em uma LE, subentende-se a capacidade decorrente do profundo conhecimento em uma área da linguagem e da habilidade em desempenhar as funções inerentes a essa área.

Portanto, a competência gramatical refere-se ao uso adequado do código linguístico e dos recursos gramaticais por um aprendiz em LE. As competências estratégicas no ensino-aprendizagem de LEs concernem a habilidade de usar

estratégias comunicativas para suprir as limitações na interlocução entre dois ou mais falantes da língua-alvo e não interromper a comunicação entre eles.

O termo estratégia comunicativa é o mais utilizado pela literatura em LEs (VILAÇA, 2011) e permite a sua divisão de acordo com os propósitos de estratégia a serem adotados (O'MALLEY; CHAMOT, 1990 apud VILAÇA, 2011). Tais propósitos não são rigídos e permitem que as diferentes estratégias possam se interrelacionar. A partir do estabelecimento dos propósitos de estratégia, tem-se a divisão das competências em três categorias distintas: cognitivas, metacognitivas e socioafetivas (O'MALLEY; CHAMOT, 1990 apud VILAÇA, 2011).

As cognitivas possibilitam a retenção e o uso de conhecimentos linguísticos diversos em contextos tanto educacionais quanto comunicativos. As metacognitivas estão relacionadas com a realização e a manipulação técnicas de uma atividade didático-pedagógica comunicativa, enquanto a competência socioafetiva tange o domínio de regras socioculturais e dos aspectos afetivos de interação na língua-alvo (O'MALLEY; CHAMOT, 1990 apud VILAÇA, 2011).

No que tange as regras socioculturais, Canale (1995, p. 63-81 apud ZOGHBI, 2013, p. 173) as compreende como as regras do discurso que encontram-se em conformidade com os propósitos da interação, suas normas e convenções, intrinsecamente vinculadas aos aspectos relacionados com os hábitos sociais e intelectuais, além das tradições e valores incutidos em uma dada sociedade.

Com um maior desenvolvimento das pesquisas, Canale (1996) acrescenta ainda um quarto tipo de competência: a discursiva. Esta competência faz referência à habilidade do aprendiz em usar a língua de forma estável e significante em conformidade com as normas gramaticais e as diferentes tipologias textuais.

Nesta fase, pode-se atentar igualmente para o caráter funcional da língua apresentado por Halliday (1970), no qual o componente semântico adquire um significado primordial para a codificação dos preceitos linguísticos ao apresentar uma perspectiva cuja função social se faz imperativa.

A partir dessa concepção, apresenta-se uma teoria na qual as nossas ações estão ligadas às nossas relações e representações de e com o mundo, o que reflete diretamente na forma como a língua é concebida e organizada por seus falantes. Com base nesses pressupostos, inicia-se um período onde as avaliações recaem sobre a averiguação do desempenho da competência comunicativa pelos aprendizes e na utilização que esses fazem das funções linguísticas.

A quarta fase de evolução histórico-linguística surge – sem denominação definida – no final do século XX, mais precisamente na década de 1980 (QUEVEDO-CAMARGO, 2014) e pode-se dizer que segue até a contemporaneidade, consolidando a abordagem comunicativa.

É preciso esclarecer que na literatura especializada há duas vertentes: uma que privilegia a história da abordagem comunicativa pela vertente da criação da Comunidade Europeia (MARTINEZ, 2009) e outra que prioriza a história da citada abordagem por parte do aparecimento de novos estudos no campo da linguística em virtude das dificuldades e dos insucessos das metodologias precedentes à abordagem comunicativa (DIAS SOBRINHO, 2003; SPOLSKY, 1976 apud QUEVEDO-CAMARGO, 2014).

A orientação para o raciocínio eleito nesta pesquisa se dará pelo viés de um pequeno panorama das principais teorias na evolução da área da didática de LEs e consequente aparecimento de abordagens metodológicas consoantes com o período histórico e com as fases de evolução da avaliação em LEs.

No entanto, parece razoável admitir que em decorrência do processo de intercâmbios crescentes no início da década de 1970, começava a se apresentar uma necessidade real por intermédio das transformações acarretadas pelas relações comerciais, culturais, educacionais, econômicas, entre tantas outras, desenvolvidas de modo recíproco entre turistas, imigrantes, profissionais, adolescentes e jovens adultos, além de diversas nações e instituições.

Ainda assim, segundo Martinez (2009), há que se considerar que essa sorte de mudanças na conjuntura mundial não se deu somente em virtude do que hoje se convenciona chamar de União Europeia, uma vez que esses intercâmbios ocorriam não apenas na Europa e apesar desta circunstância histórica ter uma importante parcela de responsabilidade para a modificação constante e progressiva das metodologias anteriores até o desenvolvimento da abordagem comunicativa.

Não obstante as atividades que seguem tal abordagem estão vinculadas às bases das teorias lançadas nas duas fases antecedentes, agregando a aquisição de um conteúdo nocional-funcional da língua imediatamente reutilizável e abrangendo as quatro habilidades já citadas: compreender, falar, ler e escrever.

De acordo com este prisma, o objetivo principal do ensino-aprendizagem em uma LE é permitir que os aprendizes desenvolvam uma percepção da língua

sobretudo como um instrumento de interação social, desenvolvendo as competências de comunicação de base convencionadas por Canale & Swain (1980).

Ao arcabouço teórico lançado por esses autores, juntou-se os princípios fundamentais dos “atos de fala” prescritos em Austin (1962) e Searle (1969) (MARTINEZ, 2009), que preconizam sobre os possíveis usos da linguagem, especialmente no que tange a relação dos elementos linguísticos quanto à interpretação de questões, exclamações, comandos, entre outros. Tais atos revelam que os enunciados não são unicamente descritivos. Ao contrário, eles são perfomativos, além de serem constituídos por regras de linguagem.

Por conseguinte, a língua é concebida como um recurso dos falantes para agir sobre a realidade. A gramática é colocada em segundo plano e tratada apenas quando considerada imprescindível. O essencial é estabelecer a comunicação, mesmo que haja inadequações em relação à forma das estruturas, posto que a linguagem é retratada a partir das funções comunicativas usadas em contextos específicos (QUEVEDO-CAMARGO, 2014).

As principais contribuições da abordagem comunicativa na área didático-pedagógica de uma LE são a aquisição do sistema gramatical por um prisma que agrega uma função a uma noção, uma “pedagogia menos repetitiva” (MARTINEZ, 2009, p.69) por intermédio de simulações de atividades cotidianas e interativas, a convergência de uma experiência de aprendizagem voltada para o aprendiz e o consequente destaque dos “aspectos sociais e pragmáticos da comunicação” (MARTINEZ, 2009, p.70).

No que concerne a atual forma de se avaliar em LE, ainda é recorrente o procedimento de incidir sobre as quatro habilidades, a saber: compreensão e expressão oral e escrita. Entretanto, ainda há lapsos ao se avaliar quando se propõe enunciados mal explicados, critérios mal estabelecidos, notação desigual, entre tantos outros fatores que podem levar a uma análise e interpretação equivocada por parte do avaliador sobre os conhecimentos assimilados pelos aprendizes.

Em relação às avaliações em LE, em geral, percebe-se que em decorrência da evolução sócio-histórica das metodologias e das diferentes didáticas utilizadas para se ensinar uma LE, as formas de se atribuir um conceito ao progresso de um aprendiz sofreram igualmente modificações ao longo do tempo.

Quanto às ferramentas utilizadas para se avaliar na atualidade, houve um desenvolvimento diversificado no tocante à multiplicidade de instrumentos utilizados,

tipos de avaliação e metodologias aplicadas. Alguns instrumentos usados para se avaliar a proficiência linguística de aprendizes não necessariamente correspondem a uma análise por competências. Essa é uma crítica que ainda se faz a exames como, por exemplo, o *TOEFL* (MARTINEZ, 2009).

No capítulo subsequente, será apresentado um panorama das relações entre as concepções de língua, avaliação de proficiência e indicações para o ensino de PLNM. Antes, contudo, será elucidada algumas questões quanto às avaliações de proficiência linguística e seus possíveis efeitos na política linguística e educacional para a área de PLNM

1.1.3 Avaliações de proficiência linguística como política linguística e educacional

Em âmbito mundial ocorreram profundas transformações em consequência do gradual processo de globalização e de mudanças econômicas, científicas, tecnológicas e educacionais. Percebe-se que assim como as metodologias didáticas de ensino-aprendizagem de LEs, suas respectivas formas de avaliar diversificaram-se de acordo com a evolução sócio-histórica e acompanharam a progressão dessas modificações.

A despeito dos elementos notáveis que propiciaram tal progressão sequencial no tocante ao desenvolvimento humano em todas as esferas sociais, pode-se dizer que esse processo não é um fenômeno recente. De fato, há uma singular correlação entre a globalização e as contínuas mudanças que tiveram o seu início a partir das explorações expansionistas espanholas e portuguesas em busca de novos mercados e da intenção de realizar descobertas de rotas alternativas para se chegar às Índias (DIAS SOBRINHO, 2004).

Entretanto, segundo Dias Sobrinho (2004), o crescente fenômeno de intercâmbios constantes não havia se manifestado de uma forma tão preponderante como na atualidade. Graças à evolução tecnológica, a informação e a comunicação entre os povos de diferentes países e sociedades podem circular livremente. Por certo, não somente há um intercâmbio de informação e comunicação, mas também há uma maior mobilidade de cidadãos e instituições na contemporaneidade.

Pode-se relacionar um lado dicotômico e polarizado desse fenômeno. De um lado, atribui-se à globalização o rótulo de grande responsável por alguns dos males da vida cotidiana. De outro, é igualmente encarregada de desenvolver conhecimentos tecnológicos e efetuar possibilidades antes apenas concebidas em um imaginário coletivo.

Nesse contexto de priorização dos saberes sobre diferentes domínios, a educação adquire um caráter central nas transformações globais, visto que a formação, o saber, o conhecimento e as aprendizagens alcançam outras dimensões em um cenário cada vez mais abrangente e multicultural.

Em relação à globalização, há três interpretações teóricas que abrangem a compreensão desse transcurso de integração estreita. A primeira vertente, refere-se a um encadeamento de fatores homogeneizantes contínuo que geram uma ocidentalização capitaneado pelos Estados Unidos.

De acordo com a segunda perspectiva, há um movimento de heterogeneização em face à ameaça crescente das culturas e identidades locais. Na última concepção, ocorre uma tensão entre homogeneização e heterogeneização cultural (KUMARAVADIVELU, 2006 apud BARBOSA DA SILVA, 2013). Assim,

> “O global está localizado e o local está globalizado. Acreditam que a transmissão cultural é um processo de dois modos, no qual as culturas em contato modelam e remodelam umas às outras, direta ou indiretamente. Afirmam que as forças da globalização e as da localização são tão complexas que não podem ser compreendidas na perspectiva limitada de uma dicotomia centro-periferia. O global está em conjunção com o local, e o local é modificado para acomodar o global ” (KUMARAVADIVELU, 2006, P. 134 apud BARBOSA DA SILVA, 2013, p.47)

Por conseguinte, entende-se a globalização como a configuração da atual conjuntura mundial que é efetivamente conduzida pelos Estados Unidos, bem como os procedimentos de heterogeneização digressiva e desacordo quanto à homogeneidade e heterogeneidade sócio-cultural. Considera-se, então, que haja a ocorrência dos três casos concomitantemente.

Consoante com essa linha de pensamento, assume-se que o inglês seja a língua-*locus* dessa configuração mundial, preponderante entre os demais idiomas existentes, atingindo um *status* de substancial importância e identidade global, devido ao poder cultural, político, econômico, tecnológico e militar que impõe.

Contudo, nesse ínterim, surge uma circunstância oportuna para a difusão de outras línguas que transitam com seus respectivos *status*, ampliando o seu campo de atribuições e influência em conformidade com a ascensão de novas potências regionais como, por exemplo, o Brasil, a China, a Índia e a Rússia (BARBOSA DA SILVA, 2009, p. 9 apud BARBOSA DA SILVA, 2013, p. 52).

De acordo com dados estatísticos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), o português tem conquistado uma maior visibilidade entre os demais idiomas por abarcar uma uma multiplicidade de aspectos, dentre eles destacam-se: a quantidade expressiva de falantes do idioma – mais de 260 milhões (número que pode aumentar consideravelmente para 350 milhões na metade deste século), além da vantagem cultural, social, política e econômica advindas das relações com os países que o detêm como língua oficial etc (MAYA, 2015).

Além desses fatores, pode-se citar igualmente o fato da língua portuguesa ter sido mencionada em estudos como uma das 10 línguas com mais influência no mundo, segundo o *Relatório das Línguas para o Futuro (2013)*, realizado pelo British Council. A língua portuguesa surgiu como uma das línguas essenciais para a promoção da prosperidade, segurança e influência no Reino Unido, o que ajudou a projetá-la ainda mais no cenário internacional (MAYA, 2015).

Frente a esse cenário, o ensino-aprendizagem de PLNM surge como uma questão fundamental: É preciso repensar o papel e a importância da língua portuguesa no contexto mundial da educação internacional, imbuída de uma função integradora de culturas e de pessoas, além de analisar seus métodos e metodologias de ensino-aprendizagem e sua consequente forma de avaliação pelas diversas instituições certificadoras de proficiência.

O português, permeado pela mestiçagem e pela diversidade, é a língua oficial de oito países – Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor Leste, além da Guiné Equatorial que adotou recentemente o idioma e cujo território divide com o Espanhol e o Francês, e a região de Macau na China (OLIVEIRA, 2013).

A língua portuguesa está presente em quatro dos seis continentes, a saber: África, América, Ásia e Europa (OLIVEIRA, 2013), apesar da lusofonia sofrer uma experiência única e diferente quanto à situação político-linguística, uma vez que os falantes da ex-colônia encontram-se em maior quantidade que os da ex-metrópole e ex-potência (BARBOSA DA SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2013).

Nesse sentido, a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) juntamente com o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) exercem um papel fundamental para a expansão e promoção da língua portuguesa no mundo. A CPLP caracteriza-se por ser uma organização internacional formada essencialmente por países que tenham a língua portuguesa como língua oficial (BARBOSA DA SILVA, 2013).

O principal objetivo da CPLP é unir e fazer com que os países lusófonos trabalhem em conjunto para a difusão da língua portuguesa e de suas culturas, por mais divergentes e distantes geograficamente que sejam (MAYA, 2015). Assim,

> "Falar na mesma língua oficial que atravessa nove nações e uma região administrativa coloca-nos, no plano dos afetos, em proximidade em múltiplas geografias, um privilégio único em termos geoestratégicos e comunicacionais, conferindo aos falantes de língua portuguesa a possibilidade de aceder a um espaço identitário rico, porque potenciado pela multipolaridade que o define no quadro das nações que a detêm como língua oficial." (MAYA, Revista Pontes – 800 anos de língua portuguesa, n° 1, 2015, edição eletrônica)

Fundada pelos chefes de Estado e Governo de Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, Portugal e São Tomé e Princípe em 17 de julho de 1996, em Lisboa, tomando como exemplo a Organização Internacional da Francofonia de 1970 (BARBOSA DA SILVA, 2013). Em 1999 ((BARBOSA DA SILVA, 2013), o Timor Leste se tornou um novo membro da CPLP, depois de anos lutando pela independência.

A *Declaração Constitutiva* da CPLP observa que os principais pilares são o aprofundamento da amizade mútua, a concertação político-diplomática e a cooperação entre os seus membros. Subdivide-se em duas categorias de participação, membros e observadores, mas conta ainda com observadores consultivos (BARBOSA DA SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2013).

O IILP é o instituto que congrega os 8 países da CPLP e tem como missão a difusão e promoção da língua portuguesa na comunidade lusófona e no mundo. As bases de sua história foram lançadas em 1989, quando os países lusófonos se reuniram em São Luís do Maranhão, no Brasil, para pensar uma comunidade de língua portuguesa (BARBOSA DA SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2013).

As atividades da CPLP e do IILP convergem para a difusão de políticas de valorização da língua portuguesa, dentre as quais pode-se citar o projeto de

construção do Museu de Língua Portuguesa, inaugurado em março de 2006 e fechado para obras após o incêndio sofrido em dezembro de 2015. Esse projeto representa uma das ações do Ministério da Cultura (MinC) nas políticas de promoção e difusão da língua portuguesa no exterior em cooperação com os países constituintes da CPLP (BARBOSA DA SILVA, 2013).

Outras ações no sentido de promover a língua portuguesa, além do lançamento do Museu da Língua Portuguesa, foram igualmente implementadas tanto pela CPLP quanto pelo IILP (BARBOSA DA SILVA, 2013). O Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), por exemplo. O PPPLE é uma plataforma em rede que tem por objetivo oferecer recursos e materiais didático-pedagógicos aos professores e interessados em geral na área de PLNM.

Esses são apenas dois dos exemplos das inúmeras ações e atividades dessas instituições no sentido de ampliar a percepção da língua portuguesa no mundo, inserida como uma alternativa e possibilidade no mercado linguístico. Outras ações apontam ainda não só para a divulgação das políticas linguísticas e a promoção da língua portuguesa como também uma maior integração social, cultural e econômica entre os países lusófonos.

A língua portuguesa passa a assumir um novo papel no mercado linguístico cuja configuração geopolítica e mercadológica está se expandindo e modificando de acordo com um mundo cada vez mais multipolar, policêntrico e multilíngue (MOITA LOPES, 2013).

Tal configuração faz com que o interesse e a procura mundial pelo ensino-aprendizagem da língua portuguesa aumentem, experimentando uma fase de maior crescimento na economia linguística contemporânea, pois a produção em um universo monolíngue conduz à saturação do mercado (MOITA LOPES, 2013). Assim,

> “O português tem (...) um valor relevante para a entrada nos vários mercados emergentes e sociedades onde a língua oficial, facilitando a internalização de suas economias e o seu fortalecimento na sociedade de conhecimento” (ALBUQUERQUE & ESPERANÇA, 2010, apud SIGNORIRI, 2013, p.75)

Fato percebido visivelmente através da presença da língua portuguesa nos meios de comunicação digitais como a internet – onde alcançou a marca de quinta língua mais usada na rede (OLIVEIRA, 2013), além do considerável intercâmbio de

pessoas nos espaços delimitados de língua portuguesa e outros espaços de interação e relações determinantes que são desenvolvidas de modo recíproco.

Entretanto, apesar da *lusofonia* ser um fator que poderia aproximar povos diferentes tanto em aspectos sociais e culturais quanto em posições poltícos e econômicas divergentes, aproximando-os pela história e pelo uso da mesma língua, há um forte distanciamento entre as ex-colônias e a ex-metrópole com o seu imaginário mitológico e o seu papel civilizatório (BARBOSA DA SILVA, 2013).

Não obstante, de um lado, encontra-se a ex-potência colonizadora, membro da União Europeia e berço da língua portuguesa com seu protagonismo homogeneizador na promoção do ensino-aprendizagem de PLNM. De outro, o Brasil com uma participação que não condiz com o seu potencial de área continental, imensa população e grande apelo cultural, para não mencionar a quase inexistente participação dos demais países lusófonos (BARBOSA DA SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2013).

Para Oliveira (2013), um fator crucial para esta percepção linguística tão dicotômica é o estabelecimento de gestão da difusão e do ensino-aprendizagem da língua capitaneadas fundamentalmente por esses dois atores político-linguísticos: Portugal e Brasil.

A manutenção, quase que permanente, de um sistema com duas normas divergentes – a brasileira e a europeia – com capacidades intrínsecas de liberdade quanto à decisão de gerir as suas próprias regras, excluindo assim os outros Estados Nacionais membros do que se convenciona por espaço lusófono, fomenta uma divisão identitária da língua a tal ponto que para alguns mercados, a língua portuguesa é subdividida e nomeada de acordo com a sua localização regional: português, para se referir ao idioma falado por portugueses e brasileiro para citar a língua usada em terras americanas.

Todavia, de acordo com Oliveira (2013), a estrutura da normatização divergente entre Brasil e Portugal, cujo o processo histórico oriundo da relação conflitante entre os dois países acarretou na criação de duas Academias de Letras, duas ortografias (agora unificada por intermédio de um Acordo Ortográfico de 1990), dois dicionários, duas nomenclaturas e, enfim, duas políticas divergentes de certificação de proficiência.

Dessas políticas divergentes surgem os exames de proficiência brasileiro e português. O Celpe-Bras (exame brasileiro citado anteriormente) e o português

Sistema de Certificação e Avaliação do Português Língua Estrangeira (SCAPLE) e suas subsequentes certificações – Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE), Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE), Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DAPLE) e Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE) (BARBOSA DA SILVA, 2013; OLIVEIRA, 2013).

O Celpe-Bras é a ferramenta usada para avaliar a proficiência em português do Brasil, baseado nos parâmetros de entendimento do ensino-aprendizagem do português do Brasil a estrangeiros, enquanto os exames de origem portuguesa se assentam sobre as prerrogativas do QECRL, que pretende ser uma proposta de elementos importantes para a aprendizagem, ensino e avaliação de proficiência das línguas de origem europeia, elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”.

Faz-se necessário salientar que o QECRL expressa um conjunto de critérios e parâmetros estabelecidos com objetivos precisos a serem atingidos pelos aprendizes de línguas estrangeiras na grande Europa. O QCERL constitui, juntamente com o Portifólio Europeu das Línguas (PEL), um instrumento linguístico essencial para harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas modernas em uso na Europa. É um guia de descrição de conteúdos como níveis de competência linguística necessários a uma boa aprendizagem de uma LE, por exemplo.

A utilização do QCERL serve como uma importante ferramenta de ajuda à concepção de programas, exames, diplomas de proficiência, métodos, etc. Além de ser uma referência comum a todas as línguas de origem europeia e um instrumento de comparação internacional dos resultados dos aprendizes em LE. Com base no QECRL, propõem-se os referidos exames de proficiência CIPLE, DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE, portugueses. Exames esses que buscam a integração com os preceitos estabelecidos pela União Europeia para a padronização do ensino das LEs.

Assim sendo, têm-se exames de avaliação de proficiência linguística ancorados em parâmetros e instituições de promoção da língua portuguesa distintos: a Divisão de Promoção da Língua Portuguesa do Itamaraty pelo Brasil e o QECRL e o Instituto Camões por Portugal, que assim constituem instrumentos de ideologia político-linguísticas distintos (OLIVEIRA, 2013).

Por conseguinte, ambas as certificações, tanto a brasileira quanto as portuguesas, apresentam grandes diferenças relacionadas ao seu posicionamento identitário. Enquanto por parte de Portugal ainda se assume o papel de berço e fonte da língua portuguesa, se alinhando com as metas europeias de ensino de línguas, o Brasil se afasta desse modelo centralizador e questiona-se sobre a hegemonia nacional e as hierarquizações linguísticas entre as variedades brasileira e portuguesa (OLIVEIRA, 2013).

Ao exame de avaliação de proficiência, tanto por parte de Portugal quanto pelo Brasil, atribui-se uma posição estratégica em face às políticas linguísticas adotadas de representação e ideologias construídas em torno de percepções culturais, sociais e históricas, bem como as deliberações de resoluções quanto ao modo que se concebe e se analisa as relações de correspondências sociolinguísticas e geopolíticas com um propósito específico.

Ainda assim, segundo Oliveira (2013), faz-se necessário que tais divergências e “desentendimentos” sejam suplantados por uma união de esforços, ideais e convicções de ambos os lados em prol da difusão da língua portuguesa como língua internacional. No entanto, o exame brasileiro de proficiência é desconsiderado por Portugal e nem sequer aceite pelo governo e instituições portuguesas, bem como os exames portugueses não o são pelo Brasil.

Apesar disso, alguns movimentos em direção a um único exame de proficiência em PLNM foram realizados sem contudo obter algum efeito considerável como ao final da década de 2000 (DINIZ, 2014), na ocasião em que o Instituto Camões contatou o Ministério da Educação (MEC) brasileiro e expôs uma proposta de unificação dos exames, a qual foi recusada pela comissão do Celpe-Bras, apresentando-se uma contraproposta de paridade com os certificados portugueses, refutada igualmente por Portugal (DINIZ, 2014).

A despeito desse episódio, em novembro de 2005 (DINIZ, 2014) os governos brasileiro e português por intermédio do Instituto Camões e do MRE demonstraram o interesse em consolidar estudos com a finalidade de implementar um exame comum de proficiência em PLNM.

Por conseguinte, a divisão portuguesa manifesta ainda a relevância para Portugal de manter-se atrelado ao PEL e ao QCERL, ou mais precisamente, ao Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE). Todavia, efetuou-se mais uma ação de encontro a um exame unificado pelo Instituto

Camões quando da *Conferência internacional sobre o futuro da língua portuguesa no sistema mundial* em 2010 (DINIZ, 2014).

A partir dessa visão dicotômica entre as políticas linguísticas adotadas por ambos os países e em consequência da entre os exames português e brasileiro, constata-se que é apenas a ponta dos “desentendimentos” (OLIVEIRA, 2013) entre Portugal e Brasil. A “variedade” brasileira da língua torna-se um problema para Portugal à medida que o Brasil se insere no contexto sócio-econômico mundial e ocorre a progressiva expansão do mercado brasileiro a mercados externos.

Desta forma, devido a uma maior inserção do Brasil e de suas relações comerciais com diferentes países fora do universo lusófono e de seus movimentos multilaterais e bilaterais, cresce a difusão do português do Brasil nesses mercados e consequentemente a procura para validação do conhecimento e da certificação brasileira de proficiência.

No entanto, a partir de dados obtidos com a presente pesquisa, pode-se infererir que um caminho conjunto e uníssono entre os exames brasileiro e português ainda está distante, visto que as concepções de seus exames andam em direções tão opostas, baseados em critérios e parâmetros que não se convergem e nem se complementam.

À vista dessas considerações, faz-se necessário que apesar de todas as diferenças e ambiguidades de posicionamento por parte de Portugal e do Brasil, haja um movimento na tentativa de minimizar as dicotomias entre ambos e que os seus respectivos planejamentos político-linguísticos consertem um projeto onde a promoção da língua portuguesa ande em consonância com uma política linguística compartilhada e não em divergência uma com a outra.

É de suma importância ampliar os conceitos das práticas sociolinguísticas e socioculturais para além da centralização das identidades sociais e de apenas uma forma da língua portuguesa. Para tanto, é igualmente relevante que se desfaça essa noção de mão única baseada em uma referência nacional, monocultural, homogênea e estática, abrindo espaço para o diálogo mais abrangente e multicultural, a variação identitário-linguística e a formulação de políticas linguísticas que abarquem as diferenças, procurando harmonizá-las por intermédio de ações concretas e desafiadoras em torno da união de objetivos comuns, além de se proporcionar o favorecimento de uma maior compreensão no espaço lusófono e se possibilitar uma efetiva cooperação em relação à difusão do português no mundo.

2 RELAÇÕES ENTRE CONCEPÇÕES DE LÍNGUA, AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA E INDICAÇÕES PARA O ENSINO DE PLNM: O QUE REVELA A PRODUÇÃO ACADÊMICA DOS ÚLTIMOS DEZ ANOS

O presente capítulo pretende demonstrar as relações entre as diferentes concepções de língua, avaliação de proficiência e indicações para o ensino de PLNM. Apresenta-se um descritivo dos critérios avaliativos propostos no QCERL com a sua estrutura em relação com aos elementos que compõem as estratégias e competências solicitadas a um aprendiz/usuário de uma determinada LE, bem como a estrutura e concepções do CELPE-Bras no que tange a sua proposição para se verificar a proficiência linguística dos examinandos, a fim de que se possa estabelecer uma relação entre as similitudes e divergências entre ambos, além de posteriormente se verificar as possíveis articulações e as indicações quanto aos conteúdos no ensino de PLNM.

2.1 O Quadro Comum Europeu de Referência, sua estrutura e concepções

O Quadro Comum Europeu de Referência para o Ensino de Línguas (QCRL), como já mencionado anteriormente, é uma proposição para a aprendizagem, o ensino e a avaliação de proficiência de LEs, elaborado pelo Conselho da Europa, no âmbito do projeto “Políticas Linguísticas para uma Europa Multilíngue e Multicultural”, juntamente ao PEL, um mecanismo de registro de competências linguísticas e experiências culturais (MARTINEZ, 2009).

A idealização de um projeto político-linguístico e a “adoção de uma ação comum na área da cultura” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 20; tradução portuguesa) iniciou-se em novembro de 1991, a partir de um Simpósio Internacional realizado em Ruschlikon, por parte do Governo Federal Suíco, tendo como tema a “Transparência e Coerência na Aprendizagem de Línguas na Europa: Objetivos, Avaliação, Certificação” e a finalidade de se preservar o patrimônio da diversidade linguística e cultural nos países-membros da comunidade europeia (CONSELHO DA EUROPA, 2001; tradução portuguesa).

É a partir da análise das necessidades de elementos linguísticos proeminentes advindos de uma heterogeneidade de públicos que faz com que o Conselho da Europa articule um dispositivo didático-pedagógico em face a uma nova configuração do continente europeu (MARTINEZ, 2009).

Instituído efetivamente apenas dez anos depois, em 2001 (CONSELHO DA EUROPA, 2001; tradução portuguesa), o QCERL estabelece uma tentativa de elaborar um panorama para se diferenciar e conseguir perceber, entender, observar e harmonizar princípios que determinem a proficiência linguística em uma LE, no contexto de uma cooperação internacional na área das línguas em uso na grande Europa.

O QCERL é um conjunto de critérios elaborados para serem utilizados como parâmetros e abarcam uma ampla variedade de preceitos, entre os quais prescrevem as competências comunicativas, a fim de precisar o nível de proficiência linguística. Assim sendo, para cada nível a ser atingido pelo usuário/falante de uma LE, se estabelecem competências a serem trabalhadas e, devidamente, exigidas para aquele nível.

O QECRL, que não se propõe a ser um manual dogmático, uma vez que preconiza não ser “um sistema fechado, mas sim aberto e suscetível de evolução à luz da experiência adquirida” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 14; tradução portuguesa), posiciona-se como um arcabouço de recomendações e não de obrigações.

Configura-se em um dispositivo de referência teórica que tenta especificar concepções em relação à mensuração da proficiência linguística de um dado aprendiz/usuário de uma LE como, por exemplo, a elaboração de critérios adequados quanto à identificação das necessidades dos aprendizes/usuários, a definição de objetivos a serem atingidos, a descrição e delimitação criteriosa de conteúdos, a determinação de níveis de competência linguístico-comunicativas, a concepção de instrumentos de avaliação de proficiência em língua não materna e programas pedagógicos, a avaliação e a testagem de forma geral.

Empenha-se em responder questões consideradas primordiais para a boa aprendizagem de uma LE, tais como: o que os aprendizes de uma língua precisam saber fazer com tal ferramenta; o que é preciso aprender para que sejam capazes de usar a língua de acordo com os objetivos propostos em um contexto de interação; o que os motiva e que tipos de pessoas se propõem a aprender uma LE (idade,

sexo, meio social e cultural, nível de educação, etc); quais os conhecimentos, capacidades e experiências que são comuns e podem ser compartilhadas entre aqueles que se dedicam a ensinar uma LE; que acesso a manuais e suportes audiovisuais e midiáticos esses professores têm; entre outras indagações necessárias e inerentes ao contexto de ensino-aprendizagem de LEs (CONSELHO DA EUROPA, 2001; tradução portuguesa).

Pode-se dizer que o QECRL é o dispositivo mais atualizado para o ensino-aprendizagem de LEs na contemporaneidade, servindo como uma via de comparação internacional dos aprendizes/usuários, embora não seja tão usualmente utilizado em contextos de ensino-aprendizagem de LEs no Brasil, supostamente em virtude de ser considerado limitado ao continente europeu (VILAÇA, 2006). Com efeito, o QECRL, pretende viabilizar uma base comum para o ensino-aprendizagem em LE e oferece os principais suportes, esclarecidos suscintamente a seguir de acordo com os preceitos elucidados por Bagnoli et al (2010), e que serão aprofundados de maneira oportuna posteriormente:

- Dispõe de seis níveis comuns de referência (NCRs) de proficiência, que se iniciam a partir do A1 (usuário elementar, nível iniciação) até o C2 (usuário experiente, nível mestria). Tais níveis descritores foram organizados e categorizados de acordo com critérios avaliativos considerados úteis, pertinentes e transparentes por profissionais de ensino de língua materna e não materna.

- Cinco atividades de linguagem, nas quais estão incluídas a compreensão oral (CO), a compreensão escrita (CE), a expressão oral contínua (EOC), a expressão oral interativa (EOI) e a expressão escrita (EE).

- Integração entre três componentes da competência comunicativa: a linguística (em relação ao conhecimento no que concerne o léxico, a sintaxe, a semântica, a fonologia, a ortografia e a ortoépia), a sociolinguística (que considera a linguagem como um fenômeno social) e a pragmática/discursiva (que se refere diretamente à escolha de estratégias discursivas para atingir um objetivo específico na língua-alvo); além de acrescentar ao rol desses

componentes, a competência plurilíngue e pluricultural, advinda da competência sociocultural (intercultural).

- Por fim, uma nova perspectiva de ensino-aprendizagem de LEs: a abordagem orientada para a ação – *action based approach* em inglês ou *perspective actionnelle* em francês – que classifica os usuários e aprendizes de uma dada LE como atores sociais que realizam *tarefas* – e não apenas transmitem informações por meio da linguagem – em circunstâncias distintas, com um ambiente delimitado, dentro de um determinado campo de atuação.

À vista das considerações feitas, destaca-se essencialmente o último suporte, nomeadamente a abordagem orientada para a ação, a qual propõe uma nova compreensão dos princípios norteadores de ensino-aprendizagem de LEs. A principal inferência a propósito dessa abordagem é a pressuposição de que o indivíduo não armazena as diversas línguas e culturas em compartimentos separados, mas elabora uma competência comunicativa na qual as línguas se correlacionam de maneira simultânea.

Fundamenta-se na premissa de uma visão plurilíngue e não multilíngue. A diferenciação do conceito entre plurilíngue e multilíngue, devidamente esclarecida pelo QECRL, aponta para o entendimento de que em uma sociedade multilíngue há a coexistência de diferentes línguas, enquanto a compreensão de uma sociedade plurilíngue ultrapassa essa noção e acentua a perspectiva de que se constrói uma competência comunicativa à medida que as línguas se inter-relacionam e interagem umas com as outras, não caracterizando uma condição linguística estanque e sim compartilhada.

A despeito do QECRL apresentar-se como um painel desprovido de qualquer responsabilidade em relação às teorias de aquisição de LEs, bem como não se comprometer com nenhuma abordagem específica relativa a seu ensino-aprendizagem, o princípio da abordagem orientada para a ação é um dos quatro fundamentos significativos propostos pelo QECRL. Trata-se não de uma nova abordagem metodológica, mas sim de uma perspectiva desenvolvida a partir da abordagem comunicativa (MARTINEZ, 2009; PORTUGAL, Ministério da Educação, 2003-2005; VILAÇA, 2006)

Ainda que se apresente como eximido de comprometimento com as metodologias concernentes ao ensino de LEs, observa-se a partir da concepção exposta pelo QECRL, que a capacidade de um indivíduo atuar em uma sociedade advém da aplicação, prática e desempenho das competências comunicativas para agir no meio em que vive.

Assim sendo, em relação às competências, subjaz a noção relativa ao arcabouço de conhecimentos, capacidades e características estratégicos que permitirão aos aprendizes/usuários de uma língua agir na LE em situações ligadas a um determinado fato ou circunstância. Por conseguinte, entende-se a proficiência linguística configurada pelo QCERL como um uso da língua que não é concebível a uma prática externa a um dado contexto situacional.

À vista dessas considerações, pode-se dizer que as competências linguísticas estão intrinsecamente relacionadas com a aplicabilidade das atuações e intervenções que um aprendiz/usuário poderá realizar em uma LE. Como resultado dessa compreensão, caracteriza-se a perspectiva de proficiência linguística configurada pelo QCERL em um processo de análise e descrição pormenorizada de ações a serem executadas em uma LE, subdividindo-as em competências parciais e relativas contidas em um arcabouço de uma competência geral e apresentadas para confirmar e legitimar ou descartar determinadas inferências linguísticas realizadas pelos aprendizes/usuários.

Dessa forma, o QECRL categoriza em competências gerais, não específicas da língua, aquelas a que se recorre para realizar atividades de todo o tipo, incluindo as atividades de linguagem e as competências linguísticas comunicativas, cujos recursos permitem a um indivíduo agir utilizando especificamente meios linguísticos.

Ao atentar para a condição de atores sociais dos usuários/aprendizes de uma LE, inclui-se dentre as competências gerais individuais os seguintes conhecimentos e/ou competências: o conhecimento declarativo (saber), a competência de realização (saber-fazer), a competência existencial (saber-ser e saber-estar) e a competência de aprendizagem (saber-aprender), além do saber sociocultural, de suma importância para que o aprendiz/usuário se relacione com outros indivíduos da sociedade da língua-alvo de forma a considerar a interculturalidade.

No que concerne o conhecimento declarativo, este é compreendido como um conhecimento que resulta da experiência (conhecimento empírico) e de uma

aprendizagem mais formal (conhecimento acadêmico). Essas competências se estendem por contextos tão diversificados quanto os seus domínios de ação. Assim,

> "O uso de uma língua abrangendo a sua aprendizagem inclui as ações realizadas pelas pessoas que, como indivíduos e como atores sociais, desenvolvem um conjunto de competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua. As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes condições, sujeitas a diversas limitações, com o fim de realizarem atividades linguísticas que implicam processos linguísticos para produzirem e/ou receberem textos relacionados com temas pertencentes a domínios específicos. Para tal, ativam as estratégias que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das tarefas a realizar. O controle destas ações pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências." (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 29 ; tradução portuguesa)

Não obstante baseia-se na premissa da mudança de paradigma da comunicação para o paradigma da ação, ao pressupor que não usamos a língua apenas como ferramenta para falar uns com os outros, mas para agir e interagir com o outro.

Em relação ao paradigma da abordagem orientada para a ação, o QECRL propõe focar sobre as *tarefas* a serem realizadas dentro de um projeto global, no qual a atividade de linguagem deve suscitar a interação que estimula o desenvolvimento das competências receptivas e interativas na língua-alvo (BAGNOLI et al, 2010). Pode-se discriminar a abordagem comunicativa da abordagem orientada para a ação no que tange os objetivos de cada proposição.

A abordagem comunicativa enfoca o sentido por intermédio da progressão *nocional-funcional* e o seu principal aspecto incide sobre o sujeito como ator principal da mensagem a ser transmitida, enquanto a abordagem orientada para a ação, evidencia-se a partir da co-construção do sentido por intermédio de um agir comunicacional entre os integrantes de um discurso compartilhado, além de confluir para uma dimensão coletiva, cuja perspectiva é acionada a partir de um grupo, ao considerar o sujeito como um cidadão ativo e solidário (BAGNOLI et al, 2010, MARTINEZ, 2009).

Ainda em comparação entre as duas abordagens, observa-se que no que tange as atividades didáticas utilizadas como meios para que se ensine uma dada LE, a abordagem comunicativa preconiza a produção e recepção da escrita e da oralidade no decurso de uma pedagogia constituída por *tarefas*, simulações, fazendo uso da Internet e de outras ferramentas, à medida que a abordagem orientada para

a ação fundamenta-se igualmente em uma pedagogia composta por *tarefas*, assim como em um ensino conduzido por projetos e o uso de ferramentas de suporte interativas de uma maneira geral (BAGNOLI et al, 2010).

De fato, a abordagem orientada para a ação, não despreza por completo os conceitos da abordagem comunicativa e de uma didática estruturada por *tarefas*, mas também acrescenta a ideia de ações a serem realizadas em muitos contatos que um aprendiz será confrontado em sua vida social, considerando-o como um ator social que pode mobilizar todas as suas habilidades linguísticas e recursos estratégicos (cognitivos, linguagem verbal e não verbal), privilegiando o fator da atuação em uma coletividade, para se atingir o resultado esperado no ensino-aprendizagem de uma LE: uma comunicação bem sucedida na língua-alvo (BAGNOLI et al, 2010; CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa)

Por *tarefa*, subjaz ao QCERL o conceito de uma ação qualquer que se proponha a cumprir uma finalidade considerada necessária pelo indivíduo para atingir um dado resultado no contexto da resolução de um problema, do cumprimento de uma obrigação ou da realização de um objetivo pré-estabelecido como, por exemplo, solicitar uma informação, pedir uma refeição em um restaurante, participar de uma reunião de trabalho ou negociar um contrato, escrever uma mensagem eletrônica a um amigo, entre tantas outras ações permeadas pela realidade cotidiana (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa).

Quanto às avaliações, dedica-se a classificar as funções da avaliação de proficiência em LE. Para tanto, empenha-se em arquitetar a especificação do conteúdo dos testes e exames, a elucidação de critérios para se atingir um determinado objetivo proposto e a descrição pormenorizada dos NCRs em testes e exames para a especificação de seus conteúdos, a formulação de parâmetros com objetivos de aprendizagem bem definidos e para as comparações e equivalências entre os diferentes sistemas de certificação.

Assim sendo, o QCERL amplia e diversifica ainda mais os diferentes tipos de avaliação, categorizando-os em cerca de 26 classes diferentes, os contrapondo em pares opostos e os agrupando por sua funcionalidade, entre as quais as mais relevantes compreendem-se especificadas na proposição dos subgrupos a seguir (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa):

- A *avaliação diagnóstica*, baseia-se em localizar e identificar os impasses de aprendizagem dos aprendizes.

- A *avaliação formativa* intervém no decurso da aprendizagem, quando da ocasião em que um aprendiz consegue depreender exatamente o que é capaz de executar.

- A *avaliação somativa* mensura os conhecimentos adquiridos do aprendiz e o avalia positivamente. Encontra-se em curso de uma sequência e concerne a uma etapa de um grande processo de aprendizagem, intervindo sobre uma atividade de linguagem prevalecente.

- No processo da *avaliação formadora* é oferecida ao aprendiz a possibilidade de se auto-avaliar por intermédio da identificação dos seus êxitos e insucessos, além de se apropriar da avaliação. O QCERL pressupõe a tomada de consciência do aprendiz ao proporcionar o reconhecimento de suas fraquezas e a percepção de seus pontos fortes. Outro processo concernente à avaliação formadora é a co-avaliação, ao comparar o desempenho de um aprendiz com o de outro.

- Na *avaliação holística e/ou global* os diferentes aspectos componentes do processo avaliativo não são analisados individualmente nem de maneira detalhada.

- Por fim, a *avaliação analítica* considera cada um dos aspectos individualmente com critérios e objetivos previamente estabelecidos.

Em consequência da subdivisão das diferentes tipologias avaliativas designadas pelo QCERL, nota-se que se dedica fundamentalmente a designar critérios para a avaliação de proficiência em LE. No que tange a essa especificidade de avaliação, o QCERL preconiza que tal avaliação é “a avaliação do que se pode fazer e/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 252; tradução portuguesa), causando impacto e interesse entre outros atores sociais como os professores – para que se obtenha um

feedback que reflita diretamente sobre a sua prática de ensino, além de educadores de maneira geral, instituições diversas, como organizações e empresas empregadoras, entre outros.

Tal interesse advém da consideração da avaliação de proficiência como a avaliação de um produto e da capacidade do que o indivíduo enquanto usuário de uma dada LE é habilitado a realizar em relação a uma determinada função. A avaliação de proficiência volta-se, então, para a utilização dentro de um contexto simulador de uma situação real, ao propor tarefas relativas a uma ação para se atuar na sociedade da referida LE e posteriormente avaliada de forma competente.

À vista dessas concepções de avaliação de proficiência, correlaciona-se as *tarefas* solicitadas pelo exame de proficiência em português do Brasil, o Celpe-Bras, com o QCERL, à medida que o mencionado exame se propõe igualmente a reproduzir uma circunstância real do cotidiano com a qual um aprendiz/usuário de PLNM poderá ser confrontado ao fazer uso da língua portuguesa. Essa relação será explicitada de forma mais detalhada no capítulo da análise dos dados desta pesquisa.

Por conseguinte, o QCERL propõe critérios de avaliação constituídos a partir de resultados positivos e pretere as insuficiências dos aprendizes/usuários em uma LE. Pode-se dizer que ao avaliar o desempenho de um usuário/aprendiz em uma circunstância significativa, evidencia-se o fato que tal avaliação compreende um recorte harmônico da competência linguística e encerra a dimensão do conhecimento com o qual se executa uma determinada ação em LE (CONSELHO DA EUROPA, 2001; tradução portuguesa).

Assim sendo, o primeiro parâmetro estabelecido pelo QCERL prescreve os critérios para se especificar o conteúdo de testes e exames em LE (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa). O segundo parâmetro esclarece os meios pelos quais se constituem tais critérios para se atingir um determinado objetivo de aprendizagem, quer seja sobre uma dada atividade de produção e compreensão oral e/ou escrita, quer seja sobre uma avaliação contínua como as auto-avaliações e, até mesmo, a avaliação realizada em um contexto de ensino-aprendizagem formal.

O último parâmetro preceitua a descrição de níveis de proficiência nos testes e exames e pretende assim propiciar a comparação entre diferentes sistemas de classificações de proficiência. Em relação a esse parâmetro, o QCERL (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa) especifica minuciosamente uma

combinatória de usos quanto à uma escala de descritores exemplificativos, os NCRs, considerada como um recurso para a avaliação da proficiência em língua, subdividindo-se em: A1 – Nível Iniciação, A2 – Nível Elementar, B1 – Nível Limiar, B2 – Nível Vantagem, C1 – Nível de Autonomia e C2 – Nível Mestria.

Não obstante encontra-se uma escala para cada especificidade entre as atividades de linguagem e uma escala global de avaliação de proficiência. De acordo com a escala global, concebe-se uma questão considerada de suma importância quanto ao uso das escalas de proficiência em LE: a acurada identificação dos objetivos e da intenção que se pretende alcançar na elaboração de seus descritores. Tais descritores são considerados como uma das maiores contribuições do QCERL para o ensino de LEs, visto que estrutura, organiza e classifica as diferentes competências, finalidades e proposições circunscritas nas atividades de linguagem.

Entretanto, embora o seu uso não seja relativamente inédito, o QCERL os organiza de forma mais criteriosa e precisa (HEYWORTH 2004 apud VILAÇA, 2006) e ainda constituem o núcleo de todo esse dispositivo (MORROW 2004 apud VILAÇA, 2006), auxiliando na elaboração e comparação de certificações internacionais em LEs (NORTH, 2004 apud VILAÇA, 2006).

O QCERL discrimina igualmente de maneira funcional outros três tipos de escalas de proficiência, que não serão inseridas na presente pesquisa, pois não se vislumbrou a necessidade, visto que tais escalas de proficiência se referem a propósitos distintos. Faz-se necessário ressaltar que a primeira escala se destina ao usuário, a segunda ao avaliador e a terceira aos autores dos instrumentos de avaliação (ALDERSON, 1991 apud CONSELHO DA EUROPA, 2001; tradução portuguesa).

No entanto, o QCERL recomenda que uma escala destinada a uma função não seja usada para outra, a não ser que a sua formulação e consequente utilização prove ser adequada, pois não é apropriado usar as escalas como ferramenta de estimativa empírica sem que haja um denominador comum.

Assim sendo, consoante com a proposta da presente pesquisa em indicar possíveis conteúdos a serem explorados no ensino de PLNM e considerando que a perspectiva adotada para a realização dessa pesquisa é o enfoque por parte do aprendiz/usuário da língua e o eficaz e adequado cumprimento das *tarefas* propostas, não se vislumbrou a necessidade de se utilizar a escala de proficiência do avaliador.

Quanto à utilização escalas, as destinadas ao usuário referem-se à capacidade de executar uma tarefa ou uma atividade de linguagem, positivamente, mesmo nos níveis de aprendizagem mais baixos. As que se destinam ao avaliador têm a finalidade de conduzir o processo de atribuição de uma classificação, cuja grade avaliativa faz uso recorrente de termos em relação aos aspectos de qualidade do desempenho esperado.

Concentra-se fundamentalmente na observação da performance do aprendiz. Por fim, as escalas concebidas para os autores de instrumentos de avaliação apontam para aquilo que o usuário é capaz de fazer e orientam a elaboração das tarefas de comunicação a serem propostas em tais instrumentos (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa).

A partir das escalas concebidas pelo QCERL, é possível traçar um paralelo entre as certificações de proficiência internacionais e as avaliações de proficiência. Para tanto, o QCERL considera três princípios fundamentais em relação a qualquer classe de avaliação: a validade, a fiabilidade e a exequibilidade (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa).

A validade faz referência ao procedimento que demonstra que a informação recuperada dos exames aplicados representa efetivamente a proficiência dos examinandos e a legitimidade dos critérios usados para se analisar o respectivo desempenho desses examinandos. A fiabilidade concerne a confiabilidade com a qual é medida a performance do examinando, enquanto a exequibilidade é atribuída ao ato de assegurar a constituição e o desenvolvimento de todo o processo.

Desta forma, de acordo com o QCERL, a partir de uma escala global é possível perpassar os níveis de progressão de desempenho de um aprendiz/usuário de uma LE e distinguir suas inerentes competências em relação à manipulação adequada da língua-alvo. Portanto, estabelece-se que o aprendiz proficiente é aquele que tenha realizado com êxito o critério mais elevado e representado na escala proposta pelo QCERL em seus diferentes níveis (PORTUGAL, Ministério da Educação, 2003-2005).

Os NCRs que constam da Escala Global, como mencionado anteriormente, perpassam 6 níveis de proficiência e classificam a competência linguística do usuário de uma LE em: elementar, independente e proficiente. De acordo com o QCERL, o nível elementar de aquisição da língua valoriza os primeiros conhecimentos em uma LE.

Neste estágio, o usuário é capaz de interações simples, como falar dele próprio e de seu universo imediato, além de ser considerado como um "ator social". O usuário é capaz de interagir de maneira simples na vida cotidiana com expressões familiares (cumprimentar, pedir e fornecer informações pessoais de forma simples etc).

No segundo estágio de proficiência, o independente, o usuário é capaz de interagir com os outros falantes da língua-alvo, compreender, conversar, emitir sua opinião. É capaz igualmente de resolver situações imprevistas da vida cotidiana. Em uma fase mais avançada desse estágio, o usuário adquire um grau de independência que lhe permite argumentar para defender sua opinião, desenvolver seu ponto de vista e negociar, mostrando-se à vontade na LE e é capaz de perceber e corrigir suas inadequações linguísticas.

No terceiro e último estágio, o proficiente, o usuário demonstra um senso de autonomia em relação à LE. É capaz de estabelecer uma comunicação fácil e uma interação com outros falantes da LE de maneira espontânea. Conta com um vasto repertório lexical e escolhe expressões adequadas para introduzir seus comentários. Produz um discurso claro, bem construído e sem hesitações, dominando bem as estruturas da língua.

Em uma etapa ainda mais proficiente desse estágio, o domínio da língua é preciso, adequado e há uma ampla facilidade de expressão, sendo capaz de realizar diferentes tarefas com um grau de exigência avançado, como as acadêmicas, por exemplo (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa). A título de exemplificação e subsequente auxílio na análise de dados, a escala global de avaliação de proficiência se apresenta de acordo com a configuração contemplada a seguir.

Figura 1 – Níveis Comuns de Referência – Escala global

Utilizador proficiente	C2	É capaz de compreender, sem esforço, praticamente tudo o que ouve ou lê. É capaz de resumir as informações recolhidas em diversas fontes orais e escritas, reconstruindo argumentos e factos de um modo coerente. É capaz de se exprimir espontaneamente, de modo fluente e com exactidão, sendo capaz de distinguir finas variações de significado em situações complexas.
	C1	É capaz de compreender um vasto número de textos longos e exigentes, reconhecendo os seus significados implícitos. É capaz de se exprimir de forma fluente e espontânea sem precisar de procurar muito as palavras. É capaz de usar a língua de modo flexível e eficaz para fins sociais, académicos e profissionais. Pode exprimir-se sobre temas complexos, de forma clara e bem estruturada, manifestando o domínio de mecanismos de organização, de articulação e de coesão do discurso.
Utilizador independente	B2	É capaz de compreender as ideias principais em textos complexos sobre assuntos concretos e abstractos, incluindo discussões técnicas na sua área de especialidade. É capaz de comunicar com um certo grau de espontaneidade e de à-vontade com falantes nativos, sem que haja tensão de parte a parte. É capaz de exprimir-se de modo claro e pormenorizado sobre uma grande variedade de temas e explicar um ponto de vista sobre um tema da actualidade, expondo as vantagens e os inconvenientes de várias possibilidades.
	B1	É capaz de compreender as questões principais, quando é usada uma linguagem clara e estandardizada e os assuntos lhe são familiares (temas abordados no trabalho, na escola e nos momentos de lazer, etc.). É capaz de lidar com a maioria das situações encontradas na região onde se fala a língua-alvo. É capaz de produzir um discurso simples e coerente sobre assuntos que lhe são familiares ou de interesse pessoal. Pode descrever experiências e eventos, sonhos, esperanças e ambições, bem como expor brevemente razões e justificações para uma opinião ou um projecto.
Utilizador elementar	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e directa sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e usar expressões familiares e quotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Pode comunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49; tradução portuguesa)

Em virtude desses conceitos, os NCRs apontam como um suporte para se desenvolver uma metodologia rigorosa de critérios e parâmetros para se mensurar a consequente proficiência linguística em exames de certificação em LEs e colaborar na comparação e conciliação dos diferentes sistemas avaliativos. Além dos critérios de avaliação de proficiência, o QCERL pressupõe igualmente parâmetros de elaboração de tarefas a partir dos seguintes domínios de atuação do aprendiz/usuário: privado, público, profissional e educativo.

Tais domínios podem se revelar de grande importância para se traçar um paralelo na elaboração de tarefas e se planejar ações a serem executadas pelos aprendizes de uma LE, ao empenhar-se em elucidar alguns questionamentos como, por exemplo, se seria possível prever as áreas de atuação nos quais os aprendizes irão operar e com quais situações terão que se ocupar, quais e quantos papéis sociais terão que assumir, que tipos de pessoas terão encontrarão e terão que lidar, quais as relações pessoais e enquadramentos profissionais que irão estabelecer, a que objetos irão se referir, quais tarefas irão ter que cumprir, quais temas abordarão e sobre qual prisma, se terão que falar ou bastará apenas compreender o que ouvem e/ou lêem, em quais condições terão que agir, entre tantos outros fatores confluentes e divergentes na conjuntura de uso de uma LE (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa).

Por conseguinte, o QCERL tenta averiguar até que ponto a ocasião de ensino-aprendizagem de uma LE pode ter uma parcela de responsabilidade pela atuação do aprendiz e de que maneira seria possível melhor prepará-lo para se apropriar da LE e a utilizar de forma adequada, excluindo-se os contextos que nunca irão acontecer.

À vista dessas conjecturas, no domínio privado, concentra-se na vida familiar, doméstica e social, dedicando-se a atividades cujos interesses centram sobre a esfera particular e sobre atividades lúdicas. Em relação ao domínio público, recai sobre a atuação do indíviduo no exercício de sua cidadania, membro de um determinado contexto social e aplicado em diferentes operações com finalidades específicas.

No que concerce o domínio profissional, relaciona-se com as operações circunscritas ao cenário de trabalho ou profissão do aprendiz. Por fim, o domínio educativo refere-se a uma ocasião didático-pedagógica organizada, em particular no

que diz respeito a uma instituição de ensino, mas não obrigatoriamente nessa esfera (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa).

Assim sendo, têm-se o quadro intitulado “Contexto externo de utilização: categorias descritivas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa), devidamente apresentado pelo QCERL com os cenários nos quais os aprendizes/usuários serão confrontados ao exercer as diversas atividades de linguagem enquanto atores sociais e suas respectivas categorias descritivas.

Insere-se no mencionado quadro as especificidades inerentes aos paradigmas que dizem respeito ao local e o tempo nos quais elas ocorrem, as instituições e/ou organizações cuja estrutura e normas de procedimento podem inferir no que poderá ocorrer, as pessoas envolvidas com papéis sociais bem delineados e relevantes, os objetos relativos ao ambiente no qual o aprendiz/usuário está implicado em um processo de interação, os possíveis acontecimentos que podem vir a ocorrer, as operações realizadas pelas pessoas comprometidas nessas situações e, em conclusão, os textos concernentes a todos esses encadeamentos de acontecimentos (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa).

O QCERL acrescenta ainda a esses domínios as categorias temáticas – com suas consequentes subcategorias – que reportam-se à reunião dos temas e/ou assuntos determinantes da transmissão ou recepção de ideias e/ou de mensagens, além de constituírem o cerne do discurso quer seja em uma conversa, em uma reflexão ou em uma produção textual como, por exemplo, a identificação e caracterização pessoal, a casa, o lar e o ambiente, a rotina da vida cotidiana, o tempo livre e lazer, as viagens, as relações sociais, a saúde e cuidados pessoais, a educação, o consumo, a alimentação, os serviços, os lugares, etc.

Dessa forma, o QCERL tenta prever e delimitar amplamente os domínios nos quais um aprendiz de língua estrangeira poderia exercer um processo de interação social. Faz-se necessário incluir tal quadro no presente estudo em razão do posterior auxílio na compreensão e proposta de análise dos dados obtidos nos exames do Celpe-Bras e suas respectivas contribuições acerca das indicações de conteúdo para o ensino de PLNM.

Assim sendo, pode-se citar como exemplo o domínio do lugar em seus diferentes aspectos sociais como os lugares privados (casa própria, da família, de amigos); os lugares públicos como ruas, praças, parques, restaurantes etc.; os lugares de âmbito profissional como os escritórios, organismos oficiais e serviços

públicos; e os lugares educativos como escolas, salas de aula, faculdades, universidades etc.

Figura 2 – Contexto externo de utilização – Categorias descritivas

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Lugar	Casa: casa, quartos, jardim própria de família de amigos de estranhos Espaço privado em albergue, hotel Campo, praia	Lugares públicos: rua, praça, parque Transportes públicos Lojas, (super)mercados Hospitais, consultórios, clínicas Estádios, campos, pavilhões desportivos Teatro, cinema, tempos livres Restaurante, café, bar, hotel Locais de culto	Escritórios Fábricas Oficinas Portos, Caminhos-de-Ferro Quintas Aeroportos Armazéns, lojas Serviços públicos Hotéis Organismos oficiais	Escolas, auditórios, salas de aula, recreio Campos desportivos, corredores Faculdades, Universidades Salas de conferência Salas de seminário Associação de estudantes Residências universitárias Laboratórios Cantinas
Instituições	Família Redes sociais	Autoridades Organismos políticos Justiça Saúde pública Associações cívicas Associações de beneficência Partidos políticos Grupos religiosos	Empresas Multinacionais Empresas estatais Sindicatos	Escola Faculdade Universidade Academia Institutos de formação Instituições de educação de adultos
Pessoas	Avós, pais, filhos, irmãos, tios, primos, familiares por afinidade, esposos, íntimos, amigos, conhecidos	Cidadãos Representantes oficiais Vendedores Polícia, forças armadas, forças de segurança Motoristas, revisores Passageiros Jogadores, fãs, espectadores Actores, público Empregados de mesa e de bar Recepcionistas Padres, congregação	Empregadores, empregados Gerentes, encarregados Colegas Subordinados Companheiros de trabalho Clientes Utentes Recepcionistas, secretárias Empregados de limpeza	Professores/Pessoal docente/Auxiliares da acção educativa Pais e encarregados de educação Colegas de turma Professores, assistentes, leitores Estudantes, bolseiros Bibliotecários, pessoal dos laboratórios Pessoal dos refeitórios, da limpeza Porteiros, secretárias
Objectos	Decoração e mobiliário Vestuário Equip. domésticos Brinquedos, ferramentas Higiene pessoal Objectos de arte, livros, animais domésticos, selvagens, estimação Árvores, plantas, relvado, tanques Bens domésticos Bagagens Equipamento desportivo/de lazer	Dinheiro, porta-moedas, carteira Documentos oficiais Mercadorias Armas Mochilas Pastas, malas Bolas Programas Refeições, bebidas, petiscos Passaportes, autorizações, licenças	Equipamento de escritório (burótica) Equipamento industrial Ferramentas industriais e artesanais	Material para escrever Uniformes escolares Equipamento desportivo e vestuário Alimentação Equipamento audiovisual Quadro e giz Computadores Pastas e mochilas

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 77; tradução portuguesa

Figura 2 – Contexto externo de utilização – Categorias descritivas (Continuação)

Domínio	Privado	Público	Profissional	Educativo
Acontecimentos	Acontecimentos familiares Encontros Incidentes, acidentes Fenómenos naturais Festas, visitas Passeios a pé, de bicicleta e de mota Férias, excursões Eventos desportivos	Incidentes Acidentes, doenças Reuniões públicas Processos legais, audiências, julgamentos Manifestações, protestos, multas, detenções Jogos, concursos, espectáculos Casamentos, funerais	Reuniões Entrevistas Recepções Conferências/congressos Feiras Consultas, auditoria Vendas sazonais Acidentes de trabalho Conflitos sociais/ labo-rais	Regresso às aulas/ entrada Fim das aulas Visitas e intercâmbios Reuniões de pais e encarregados de educação Campeonatos escolares, jogos Problemas disciplinares
Operações	Rotinas quotidianas: vestir-se, despir-se, cozinhar, comer, lavar-se Bricolagem, jardinagem Ler, ver TV e ouvir rádio Entretenimento Passatempos Jogos e desportos	Compras e obtenção de serviços públicos Utilização de serviços médicos Viagens rodoviárias, ferroviárias, aéreas e marítimas Divertimentos públicos e ocupação de tempos livres Serviços religiosos	Administração de negócios Gestão industrial Operações de produção Procedimentos administrativos Transporte rodoviário Operações de venda Venda, comercialização Aplicações informáticas Manutenção de escritórios (domótica)	Reuniões gerais Aulas Jogos Recreio Clubes e associações Conferências, dissertações, ensaios Trabalho de laboratório Trabalho de biblioteca Seminários e trabalhos orientados Trabalhos de casa Debates e discussões
Textos	Teletexto Garantias Receitas Instruções Romances, revistas, jornais Publicidade pelo correio Desdobráveis e brochuras Correio pessoal Textos orais em registos áudio e vídeo	Editais, anúncios e avisos ao público Etiquetas e embalagens Folhetos, *grafitti* Bilhetes, horários Anúncios, regulamentos Programas Contratos Ementas Textos sacros, sermões, hinos	Carta de negócios Memorandos, relatórios Instruções de segurança Manuais de instruções Regulamentos Material publicitário Etiquetas e embalagem Descrição de tarefas Sinalização exterior Cartões de visita	Documentos autênticos (como acima) Livros de leitura Obras de referência Textos no quadro Notas Textos em computador, videotexto Cadernos de exercícios Artigos de jornais Resumos Dicionários

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 78; tradução portuguesa

Como já mencionada anteriormente e ainda em conformidade com o QCERL, para que o usuário/aprendiz consiga lograr com relativo sucesso ao empreender exercer uma atividade de linguagem e interagir com um falante de uma dada LE em comum ação, ao se constituir como mais um ator em meio a tantos outros atores sociais, é preciso que este falante recorra a todas as competências intrínsecas à aprendizagem tanto quanto o uso de estratégias linguísticas ou não.

Para tanto, ao se executar uma determinada *tarefa* em LE, o aprendiz/usuário deverá estar apto a colocar em prática um conjunto de experiências, conhecimentos e habilidades relevantes a um dado domínio de uso da língua e com um objetivo nitidamente pré-definido.

Quanto às condições e limitações do exercício de uma *tarefa*, o QCERL prevê que em relação a uma atividade de linguagem de compreensão e expressão escrita, por exemplo, diversas circunstâncias e condicionamentos devem ser considerados para a sua boa execução. Ao se compreender um texto, exige-se uma ajuda exterior em relação às instruções do que se pretende que o aprendiz/usuário execute e as características do texto-base (complexidade linguística, tipos de texto, estrutura do discurso e a extensão do texto).

No que tange a expressão, a ajuda exterior (quantidade de informação e nível de auxílio linguístico fornecidos em um contexto de compreensão de leitura) continua sendo um referencial; o tempo disponibilizado para a preparação e o cumprimento da *tarefa*, além da duração de uma maneira geral e a finalidade convergente ou divergente do texto-base de partida para a execução *tarefa*.

Por conseguinte, a realização de uma *tarefa* de modo satisfatório pode ser facilitada por intermédio do acesso prévio a algumas competências como, por exemplo, a experiência de mundo, o saber sociocultural, as capacidades interculturais, entre outras. As competências que concernem os critérios de proficiência, encontram-se metodicamente especificadas nas escalas relativas aos NCRs.

Essas escalas apresentam um conjunto de recursos que o aprendiz/usuário deverá recorrer em LE para que se estabeleça de maneira eficaz e eficiente a interação com o seu interlocutor. Outras escalas são apresentadas no QCERL. No entanto, optou-se por apresentar somente aquelas que contribuirão para a posterior análise de dados.

A escala apresentada logo a seguir refere-se ao âmbito linguístico geral de um aprendiz/usuário, servindo como um guia das competências a serem atingidas e/ou empregadas quando do momento de comunicação e interação por parte desse aprendiz/usuário.

Figura 3- Âmbito linguístico geral

	ÂMBITO LINGUÍSTICO GERAL
C2	É capaz de explorar de forma exaustiva e fiável uma gama muito vasta de recursos linguísticos para formular os seus pensamentos com precisão, enfatizar, diferenciar questões e eliminar ambiguidades. Não mostra sinais de ter de reduzir aquilo que pretende dizer.
C1	É capaz de seleccionar uma formulação apropriada a partir de um vasto repertório linguístico para se exprimir com clareza sem ter que restringir aquilo que quer dizer.
B2	É capaz de se exprimir com clareza e quase sem dar a impressão de ter de restringir aquilo que quer dizer.
	Tem um leque bastante largo de recursos linguísticos que lhe permite fazer descrições claras, exprimir o seu ponto de vista e desenvolver uma argumentação sem procurar as palavras de maneira evidente, usando algumas expressões complexas para o fazer.
B1	Tem um repertório linguístico suficientemente lato para descrever situações imprevistas, explicar a questão principal de uma ideia ou de um problema com bastante precisão e exprimir o seu pensamento sobre assuntos abstractos ou culturais, tais como a música ou o cinema.
	Possui meios linguísticos suficientes para sobreviver; tem o vocabulário suficiente para se exprimir com algumas hesitações e circunlocuções sobre assuntos como família, passatempos, interesses, trabalho, viagens e actualidades, mas as limitações lexicais provocam repetições e mesmo, às vezes, dificuldades com a formulação.
A2	Tem um repertório linguístico elementar que lhe permite lidar com as situações quotidianas de conteúdo previsível, ainda que, geralmente, necessite de estabelecer um compromisso entre a mensagem e a procura de palavras.
	É capaz de produzir expressões quotidianas breves de modo a satisfazer necessidades simples de tipo concreto: pormenores pessoais, rotinas quotidianas, desejos e necessidades, pedidos de informação. É capaz de usar padrões frásicos elementares e de comunicar com expressões memorizadas, grupos de poucas palavras e de expressões feitas sobre si e sobre outras pessoas, sobre aquilo que fazem, sobre lugares, bens, etc. Tem um repertório limitado de expressões memorizadas curtas que cobrem situações de sobrevivência previsíveis; rupturas e incompreensões frequentes ocorrem em situações não habituais.
A1	Tem um leque muito elementar de expressões simples sobre pormenores pessoais e necessidades de natureza concreta.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 158; tradução portuguesa

Em relação à competência lexical, o QCERL apresenta as escalas de amplitude e domínio de vocabulário apresentadas logo a seguir. Tanto as escalas de amplitude de vocabulário quanto a de domínio de vocabulário descrevem a capacidade que um aprendiz/usuário de LE deverá utilizar para compreender e se expressar quer seja em um discurso oral ou escrito.

Essas escalas consideram elementos lexicais diversos como as expressões fixas (expressões feitas, idiomáticas, fixas e combinatórias fixas), palavras isoladas e os elementos gramaticais pertencentes às classes fechadas de palavras (artigos, quantificadores, pronomes, preposições, verbos auxiliares e conjunções).

A escala de amplitude do vocabulário especifica a extensão considerável do conhecimento vocabular de um aprendiz/usuário, enquanto a escala de domínio mensura a habilidade desse aprendiz/usuário em controlar tal conhecimento.

Figura 4- Amplitude do vocabulário

	AMPLITUDE DO VOCABULÁRIO
C2	Tem um bom domínio de um vasto repertório lexical que inclui expressões idiomáticas e coloquialismos; demonstra consciência de níveis conotativos de significado.
C1	Domina um repertório alargado que lhe permite ultrapassar dificuldades/lacunas com circunlocuções; não é evidente a procura de expressões ou de estratégias de evitação. Bom domínio de expressões idiomáticas e coloquialismos.
B2	Possui uma gama de vocabulário sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos. É capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocuções.
B1	Tem vocabulário suficiente para se exprimir com a ajuda de circunlocuções sobre a maioria dos assuntos pertinentes para o seu quotidiano, tais como a família, os passatempos, os interesses, o trabalho, as viagens e a actualidade.
A2	Tem vocabulário suficiente para conduzir transacções do dia-a-dia que envolvam situações e assuntos que lhe são familiares.
	Possui vocabulário suficiente para satisfazer as necessidades comunicativas elementares. Tem vocabulário suficiente para satisfazer necessidades simples de sobrevivência.
A1	Tem um repertório vocabular elementar, constituído por palavras isoladas e expressões relacionadas com certas situações concretas.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 160; tradução portuguesa.

Figura 5- Domínio do vocabulário

	DOMÍNIO DO VOCABULÁRIO
C2	Utilização sempre correcta e apropriada do vocabulário.
C1	Pequenas falhas ocasionais, mas sem erros vocabulares significativos.
B2	A correcção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorrecta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação.
B1	Mostra bom domínio do vocabulário elementar, mas ainda ocorrem erros graves quando exprime um pensamento mais complexo ou quando lida com assuntos ou situações que não lhe são familiares.
A2	É capaz de dominar um repertório limitado relacionado com necessidades quotidianas concretas.
A1	Não há descritor disponível.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 161; tradução portuguesa.

Dessa forma, pode-se perceber que nos níveis elementares A1 e A2, que se referem a um aprendiz/usuário iniciante em uma situação de ensino-aprendizagem introdutória, a amplitude do vocabulário concerne apenas a um repertório de palavras isoladas e/ou limitadas, além de expressões elementares para satisfazer necessidades básicas e de sobrevivência. Quanto ao domínio do vocabulário, não há descritor disponível para o nível A1, pois o conhecimento lexical ainda é muito restrito, enquanto esse conhecimento para o nível A2 relaciona-se a um léxico de utilidade cotidiana tangível.

No que concerne a competência gramatical, o QCERL propõe apenas identificar parâmetros e categorias recorrentes na descrição gramatical, apontando que essa competência constitui um dos eixos centrais da competência comunicativa, uma vez que concatena os princípios que regem o funcionamento de uma língua para que os falantes possam se comunicar com facilidade e precisão.

Essa competência pode ser compreendida como o conhecimento das normas e componentes gramaticais como, por exemplo, os elementos morfológicos (morfemas, raízes e afixos) e a sintaxe organizada por categorias (número, caso, gênero, (in)transitividade, vozes do verbo e tempos verbais, aspecto), classes (conjugações, declinações, etc), estruturas (sintagmas, orações coordenada e

subordinada, etc), processos (nominalização, afixação, etc) e relações (regência, concordância, etc); bem como a perícia para os utilizar de maneira adequada.

Associada à competência gramatical, encontra-se igualmente a competência semântica, ao atribuir à consciência de um domínio sobre a estruturação de um significado por parte do aprendiz/usuário. No entanto, não há escala disponível para se medir tal competência.

Figura 6- Correção gramatical

	CORRECÇÃO GRAMATICAL
C2	Mantém, de forma constante, um controlo gramatical de estruturas linguísticas complexas, mesmo quando a sua atenção se centra noutros aspectos (p. ex.: no planeamento, na observação das reacções dos outros).
C1	Mantém um nível elevado de correcção gramatical de forma constante; os erros são raros e difíceis de identificar.
B2	Bom controlo gramatical; podem ainda ocorrer 'lapsos' ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente.
	Mostra um grau relativamente elevado de controlo gramatical. Não comete erros que possam causar incompreensões.
B1	Comunica, com razoável correcção, em contextos familiares; tem geralmente um bom controlo, apesar das influências óbvias da língua materna. Podem ocorrer erros, mas aquilo que ele está a tentar exprimir é claro.
	Usa, com uma correcção razoável, um repertório de 'rotinas' e de expressões frequentemente utilizadas e associadas a situações mais previsíveis.
A2	Usa, com correcção, estruturas simples, mas ainda comete erros elementares de forma sistemática – p. ex.: tem tendência a misturar tempos e a esquecer-se de fazer concordâncias; no entanto, aquilo que quer dizer é geralmente claro.
A1	Mostra apenas um controlo limitado de algumas estruturas e formas gramaticais simples, que pertencem a um repertório memorizado.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 163; tradução portuguesa.

Dentre a competência ortoépica, o domínio ortográfico é um elemento integrante essencial, considerando que um aprendiz/usuário deverá estar apto a distinguir as formas escritas, reconhecer as regras ortográficas e utilizar-se dessas regras para conferir ao texto uma inteligibilidade, cujo teor seja de fácil

compreensão. Portanto, apresenta-se a escala de domínio ortográfico por parte de um aprendiz/usuário em LE.

Figura 7- Domínio ortográfico

	DOMÍNIO ORTOGRÁFICO
C2	A sua escrita não apresenta erros ortográficos.
C1	A disposição do texto, os parágrafos e a pontuação são lógicos e úteis. A ortografia é correcta, apesar ser possível encontrar alguns lapsos.
B2	É capaz de produzir uma escrita clara, inteligível e em sequência que obedeça a uma disposição e organização de parágrafos convencional. A ortografia e a pontuação são razoavelmente precisas, mas podem revelar influência da língua materna.
B1	É capaz de produzir uma escrita corrente que é, de modo geral, inteligível. A ortografia, a pontuação e a disposição do texto são suficientemente precisas para serem seguidas a maior parte do tempo.
A2	É capaz de copiar frases curtas acerca de assuntos quotidianos – p. ex.: orientações para chegar a algum lado. É capaz de escrever com correcção fonética razoável (mas não necessariamente seguindo as convenções ortográficas) palavras pequenas que pertençam ao seu vocabulário oral.
A1	É capaz de copiar palavras e pequenas expressões que lhe são familiares, p. ex.: sinais simples ou instruções, nomes de objectos do dia-a-dia, nomes de lojas e expressões utilizadas regularmente. É capaz de soletrar a sua morada, nacionalidade e outras informações pessoais deste género.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 163; tradução portuguesa.

Quanto à competência sociolinguística, considerada de suma importância para que o aprendiz/usuário saiba lidar com a dimensão social do uso da língua, uma vez que a perspectiva sociocultural é fundamental no processo de integração em uma LE.

O conjunto de conhecimentos adquiridos em relação a uma sociedade e a uma cultura por intermédio dos seus hábitos sociais e crenças religiosas, manifestações intelectuais e artísticas, normas de comportamento e saberes que diferenciam um grupo do outro, além das tradições e valores de uma região em um determinado período irá permitir que o aprendiz/usuário agregue aspectos culturais e sociais da sociedade em questão a um bom desempenho na língua-alvo.

Dentre os aspectos relevantes e concernentes à adequação sociolinguística encontram-se os marcadores linguísticos de relações sociais, as regras de delicadeza, as expressões de sabedoria popular, as diferenças de registro, os dialetos e os sotaques. Dessa forma, têm-se a seguinte escala de adequação sociolinguística:

Figura 8- Adequação sociolinguística

	ADEQUAÇÃO SOCIOLINGUÍSTICA
C2	Possui um bom domínio de expressões idiomáticas e de coloquialismos com consciência dos níveis conotativos do significado. Conhece bem as implicações sociolinguísticas e socioculturais da linguagem utilizada pelos falantes nativos e é capaz de reagir de acordo com esse conhecimento. É capaz de desempenhar o papel de mediador entre locutores da língua-alvo e da sua comunidade de origem, considerando as diferenças socioculturais e sociolinguísticas.
C1	É capaz de reconhecer um vasto leque de expressões idiomáticas e de coloquialismos, e de perceber mudanças de registo; poderá, todavia, necessitar de confirmar pormenores esporádicos, especialmente se o sotaque não lhe for familiar. É capaz de seguir filmes nos quais surja uma quantidade considerável de calão e de usos idiomáticos. É capaz de utilizar a língua flexivelmente e com eficácia para fins sociais, incluindo os usos afectivos, os humorísticos e as subtilezas.
B2	É capaz de se exprimir com confiança, com clareza e educadamente num registo formal ou informal, adequado à situação e ao(s) seu(s) interlocutor(es).
	Com algum esforço, é capaz de manter e de contribuir para uma discussão em grupo, mesmo quando o discurso é rápido e coloquial. É capaz de manter relações com falantes nativos sem que, inadvertidamente, os divirta, irrite ou obrigue a comportarem-se de forma diferente do que fariam com um falante nativo. É capaz de se exprimir adequadamente nas várias situações e evitar erros graves de formulação.
B1	É capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções linguísticas, utilizando as expressões mais comuns num registo neutro. Está consciente das regras de delicadeza mais importantes e actua com correcção. Procura sinais e está, portanto, consciente das diferenças mais significativas entre costumes, usos, valores, atitudes e crenças da comunidade da língua-alvo e os da sua própria comunidade.
A2	É capaz de se exprimir e de reagir a funções elementares da língua, tais como as trocas de informações e os pedidos, de exprimir opiniões e atitudes, de forma simples. É capaz de fazer contactos sociais de forma simples mas eficaz, utilizando as expressões comuns mais simples e seguindo rotinas elementares.
	É capaz de fazer contactos sociais muito breves, utilizando fórmulas de delicadeza do quotidiano para se dirigir a alguém e cumprimentá-lo. É capaz de fazer e de responder a convites, aceitar ou escusar-se, etc.
A1	É capaz de estabelecer contactos sociais básicos, utilizando as fórmulas de delicadeza do quotidiano mais simples: saudações e despedidas; apresentações, dizer *por favor*, *obrigado(a)*, *desculpe(a)*, etc.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 173; tradução portuguesa.

Para se realizar uma *tarefa* de EE a partir de uma de CE, de acordo com o QCERL, faz-se necessário ativar outras tantas competências atingidas pelo aprendiz/usuário de uma língua para que se possa alcançar uma leitura plenamente satisfatória e a partir dessa leitura, o usuário consiga desenvolver uma EE de maneira eficiente.

Assim sendo, têm-se ainda escalas de proficiência sobre a compreensão de leitura de maneira geral, a leitura para a orientação e a leitura com a finalidade de se obter informações e argumentos para se executar uma determinada *tarefa* de CE como a seguir:

Figura 9- Compreensão na leitura geral

	COMPREENSÃO NA LEITURA GERAL
C2	É capaz de ler e de interpretar criticamente praticamente todas as formas de língua escrita, incluindo uma escrita abstracta, estruturalmente complexa, cheia de coloquialismos, literária ou não literária. É capaz de entender um vasto leque de textos longos e complexos, apreciando distinções de estilo subtis, significados implícitos e explícitos.
C1	É capaz de entender em pormenor textos longos e complexos relacionados ou não com a sua área de especialidade, desde que possa voltar a ler as secções difíceis.
B2	É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes.
B1	É capaz de ler textos objectivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão.
A2	É capaz de entender textos simples e curtos acerca de assuntos que lhe são familiares de um tipo concreto, compostos numa linguagem muito frequente, quotidiana ou relacionada com o trabalho.
	É capaz de entender textos simples e curtos que contenham vocabulário muito frequente, incluindo uma certa proporção de vocábulos internacionais.
A1	É capaz de entender textos muito curtos e muito simples, uma expressão de cada vez, retirando nomes familiares, palavras e expressões básicas e relendo-as se necessário.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107; tradução portuguesa.

Figura 10- Leitura para orientação

	LEITURA PARA ORIENTAÇÃO
C2	Como B2.
C1	Como B2.
B2	É capaz de percorrer rapidamente um texto longo e complexo, localizando pormenores relevantes. É capaz de identificar rapidamente o conteúdo e a relevância de novas questões, artigos e relatórios acerca de um vasto leque de assuntos profissionais, decidindo se vale a pena um estudo mais aprofundado.
B1	É capaz de percorrer textos longos de forma a localizar a informação desejada e de reunir informações de diferentes partes de um texto ou de diferentes textos de modo a cumprir uma dada tarefa.
	É capaz de procurar e de entender informações relevantes em materiais do dia-a-dia, tais como cartas, brochuras e documentos oficiais breves.
A2	É capaz de procurar informações específicas e previsíveis em materiais simples do dia--a-dia, tais como publicidade, prospectos, ementas, inventários e horários. É capaz de localizar informações específicas em listas e isolar a informação pretendida (p. ex.: utilizar as Páginas Amarelas para encontrar um serviço ou um comerciante). É capaz de entender sinais e avisos: em lugares públicos, tais como ruas, restaurantes, estações de caminho-de-ferro; em locais de trabalho, tais como orientações, instruções, avisos de segurança.
A1	É capaz de reconhecer nomes, palavras e expressões muito elementares que lhe sejam familiares, nas situações comuns do quotidiano.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 108; tradução portuguesa.

Figura 11- Leitura para obter informações e argumentos

	LEITURA PARA OBTER INFORMAÇÕES E ARGUMENTOS
C2	Como C1.
C1	É capaz de entender em pormenor um vasto leque de textos longos e complexos, passíveis de ocorrerem na vida social, profissional ou académica, identificando pequenos pormenores que incluem atitudes e opiniões implícitas ou abertamente expressas.
B2	É capaz de obter informações, ideias e opiniões de fontes altamente especializadas no âmbito da sua área. É capaz de entender artigos especializados fora do âmbito da sua área, desde que possa utilizar eventualmente um dicionário para confirmar a sua interpretação da terminologia.
	É capaz de entender artigos e relatórios relacionados com problemas actuais nos quais o escritor adopta uma posição ou um ponto de vista próprios.
B1	É capaz de identificar as conclusões principais de textos argumentativos claramente articulados. É capaz de reconhecer uma linha de argumentação no tratamento das questões apresentadas, embora não necessariamente em pormenor.
	É capaz de reconhecer questões significativas em artigos de jornal simples sobre assuntos que lhe são familiares.
A2	É capaz de identificar informações específicas em material escrito muito simples que encontra, como cartas, brochuras e artigos breves de jornal que narrem acontecimentos.
A1	É capaz de ficar com uma ideia do conteúdo de material informativo muito simples e de descrições breves e simples, especialmente se houver ajuda visual.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 109; tradução portuguesa.

De acordo com esses níveis de proficiência estabelecidos para a CE é que o aprendiz/usuário será capaz de realizar as *tarefas* de EE. Isto é, é a partir das competências demonstradas (compreensão da leitura de forma geral, leitura para se orientar e a leitura para obter informações e argumentos) é que o aprendiz/usuário irá estar apto para elaborar um raciocínio lógico, coerente e coeso sobre o seu posterior discurso escrito e poderá narrar, argumentar, dissertar acerca de um determinado tema.

A partir das inferências feitas em relação ao que foi depreendido da leitura, pode-se planejar o desenvolvimento de um aprendiz/usuário em uma interação

escrita geral, ao desenvolvimento temático, a coesão e coerência concernente à proposição da *tarefa*.

As escalas a seguir referem-se à construção da EE a ser produzida pelo aprendiz/usuário na maneira como a informação será estruturada segundo as diferentes tipologias textuais (narração, descrição, argumentação, etc), na forma como se é transmitida os acontecimentos (episódios, histórias, etc) e como será elaborada a argumentação, além de especificar a disposição dos textos escritos em conformidade com os gêneros (cartas formais, mensagens eletrônicas, artigos, etc).

A escala de produção escrita geral descreve aquilo que o aprendiz/usuário deverá efetivamente ser capaz de realizar ao elaborar um texto em uma LE. A escala de interação escrita geral caracteriza os tipos de interações textuais com as quais o aprendiz/usuário deverá estar apto a realizar por intermédio de seu texto. A de desenvolvimento temático propõe temas a serem trabalhados de acordo com o nível de proficiência de cada aprendiz/usuário. E a de coerência e coesão apresenta, por níveis, os mecanismos de coesão e os padrões organizacionais para a elaboração de um texto não só coeso como também coerente.

Figura 12- Produção escrita geral

	PRODUÇÃO ESCRITA GERAL
C2	É capaz de escrever textos complexos com clareza e fluência, num estilo adequado e eficaz, com uma estrutura lógica que ajuda o leitor a identificar as questões pertinentes.
C1	É capaz de escrever textos bem estruturados, com clareza, sobre assuntos complexos, sublinhando as questões relevantes e mais salientes, desenvolvendo e defendendo pontos de vista, acrescentando informações complementares, razões e exemplos pertinentes, e concluindo adequadamente.
B2	É capaz de escrever textos pormenorizados, com clareza, acerca de vários assuntos relacionados com os seus interesses, sintetizando e avaliando informações e argumentos recolhidos em diversas fontes.
B1	É capaz de escrever textos coesos e simples acerca de um leque de temas que lhe são familiares, relativos aos seus interesses, ligando uma série de elementos pequenos e discretos para formar uma sequência linear.
A2	É capaz de escrever uma série de expressões e de frases simples ligadas por conectores simples como 'e', 'mas' e 'porque'.
A1	É capaz de escrever expressões e frases simples.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 96; tradução portuguesa.

Figura 13- Interação escrita geral

	INTERACÇÃO ESCRITA GERAL
C2	Como C1.
C1	É capaz de se exprimir com clareza e correcção, relacionando-se com o destinatário, com flexibilidade e eficácia.
B2	É capaz de relatar notícias e de exprimir eficazmente pontos de vista por escrito, relacionando-os com os dos outros.
B1	É capaz de dar informações e ideias sobre assuntos abstractos e concretos, verificar as informações e fazer perguntas sobre problemas ou explicá-los com razoável precisão. É capaz de escrever cartas pessoais e notas para fazer um pedido ou transmitir informações de interesse imediato, fazendo compreender os pontos que considera importantes.
A2	É capaz de escrever notas simples e pequenas relacionadas com questões de necessidade imediata.
A1	É capaz de pedir ou transmitir, por escrito, informações pessoais pormenorizadas.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 123; tradução portuguesa.

Figura 14- Desenvolvimento temático

	DESENVOLVIMENTO TEMÁTICO
C2	Como C1.
C1	É capaz de fazer descrições e narrativas elaboradas, incluir subtemas, desenvolvendo questões específicas e concluir de forma adequada.
B2	É capaz de desenvolver com clareza uma descrição ou uma narrativa, elaborando os seus argumentos com pormenores relevantes e exemplos.
B1	É capaz, de forma razoavelmente fluente, de relacionar os elementos de uma descrição ou de uma narrativa simples numa sequência linear de informações.
A2	É capaz de contar uma história ou de descrever algo como uma simples lista de informações.
A1	Não há descritor disponível.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 177; tradução portuguesa.

Figura 15- Coerência e coesão

	COERÊNCIA E COESÃO
C2	É capaz de criar um texto coeso utilizando toda uma variedade de padrões organizacionais adequados e um amplo leque de mecanismos de coesão.
C1	É capaz de produzir um discurso claro, fluido e bem estruturado, que revela um domínio de padrões organizacionais, de conectores e de mecanismos de coesão.
B2	É capaz de utilizar, de forma eficaz, uma variedade de palavras de ligação para marcar claramente a relação entre as ideias.
	É capaz de utilizar um número limitado de mecanismos de coesão para ligar os enunciados num discurso claro e coerente, embora numa intervenção longa possa haver alguns 'saltos'.
B1	É capaz de ligar uma série de elementos curtos, distintos e simples e construir uma sequência linear de informações.
A2	É capaz de utilizar os conectores que ocorrem mais frequentemente para ligar frases simples e contar uma história ou descrever algo como uma lista simples de informações.
	É capaz de ligar grupos de palavras com conectores simples, como *e*, *mas* e *porque*.
A1	Não há descritor disponível.

Fonte: CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 178; tradução portuguesa.

Apesar de todas essas especificações pormenorizadas das competências e das descrições dos níveis de performance dos aprendizes/usuários, uma crítica que se faz ao QCERL é em relação a um possível lapso apresentado pelo QCERL, ao apontar que apesar de contribuir para que se precise objetivos comunicacionais explícitos, não prescreve um método particular de se identificar como se desenvolve as competências comunicativas que auxiliam um aprendiz para que se obtenha uma progressão linguística e um profícuo rendimento na língua-alvo.

A configuração do QCERL também não fornece qualquer forma demonstrativa de aplicação didático-pedagógica da abordagem orientada para a ação (BAGNOLI et al, 2010; PORTUGAL, Ministério da Educação, 2003-2005). Contudo, tal prerrogativa justifica-se justamente por assumir como princípio em sua concepção não ser de caráter obrigatório, mas sim uma base comum para se explicitar objetivos, conteúdos e métodos, possibilitando a todos os usuários, quer sejam aprendizes,

professores, elaboradores de materiais didáticos (MDs) ou avaliadores, uma grande autonomia e liberdade didático-pedagógica.

Desta forma, ao se elaborar cursos, programas e certificações, têm-se uma orientação no que tange a intenção, a finalidade e o propósito pelo qual se está promovendo o ensino-aprendizagem de uma LE. Um outro fator suscetível a críticas é que o inadequado uso do QCERL acabou por transformá-lo em um padrão a ser seguido, ao invés de um instrumento de referência especializada sobre o ensino de LEs, ao ponto do Conselho da Europa ter que reenquadrá-lo (MARTINEZ, 2009). No entanto, a presente pesquisa pretende utilizá-lo de acordo com a filosofia para a qual o QCERL foi criado, a saber: um suporte para o aperfeiçoamento do ensino e das avaliações.

Por conseguinte, subentende-se o QCERL como um painel que projeta, concebe e planeja critérios e parâmetros para se precisar a proficiência linguística de um usuário/aprendiz sem, no entanto, restringir a atuação dos diferentes usuários/aprendizes (professores, cursos, instituições diversas, etc) de de seus descritores em relação à concepção dos recursos, conteúdos e dispositivos didáticos-pedagógicos usados no processo de ensino-aprendizagem em uma LE. Para esse fim, pretende-se analisar as atividades de linguagem de CE e EE relacionadas às *tarefas* 3 e 4 do exame Celpe-Bras a partir dos descritores já apresentados nesta subseção.

2.2 **O CELPE-Bras, sua estrutura e concepções**

Conforme informações presentes na página do Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), responsável pela elaboração e aplicação do Celpe-Bras, o exame é o único certificado brasileiro de proficiência em português como língua estrangeira, desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), reconhecido oficialmente. Instituído a partir da portaria do MEC de nº 1.787/1994 e aplicado somente em 1998, por intermédio de uma outra portaria do MEC de nº 643/1998, a qual determinou a expedição do certificado pela Secretaria de Educação Superior, durante o governo de Fernando Henrique Cardoso (BARBOSA DA SILVA, 2013; DINIZ, 2014).

Desde então, é realizado no Brasil e em outros países com o apoio do MRE. Internacionalmente, o Celpe-Bras é aceito por instituições de ensino, empresas e outros governos como comprovação de competência linguística na língua portuguesa e, no Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação como, por exemplo, na área médica. Todavia, em 2009, Fernando Haddad, o ministro da Educação naquela ocasião, instituiu que o INEP assumisse a responsabilidade pelo exame (BARBOSA DA SILVA, 2013).

Ainda de acordo com o Guia do Participante 2013 (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), última edição disponibilizada no sítio eletrônico do INEP, a aplicação do exame vem se consolidando e experimentando um crescimento considerável ao longo dos últimos anos. O início desse percurso data de sua implementação em 1998, constando com 127 examinandos a se submeterem ao exame, circunscritos em 5 postos aplicadores. Quanto à época atual, conforme já mencionado, essa estatística ascendeu vertiginosamente, alcançando a marca de mais de 3000 candidatos.

O Celpe-Bras apropria-se da condição de ser um exame de proficiência e tem como finalidade avaliar o desempenho do examinando independentemente do processo de aquisição (onde, como e quando) da língua portuguesa. Não é objetivo do exame avaliar a aprendizagem formal, nem um determinado curso, tampouco certificar professores de português (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013). Apoia-se em um único instrumento, diferindo-se dos demais instrumentos de certificação ao atestar quatro níveis de proficiência, a saber: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Os níveis de proficiência se distinguem de acordo com os seguintes critérios:

- Nível Intermediário:

> “[...] é conferido ao examinando que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas.” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013)

- Nível Intermediário Superior:

> “[...] é conferido ao examinando que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes do que naquele nível.” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013)

- Nível Avançado:

> ““[...] é conferido ao examinando que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O examinando que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013)

- Nível Avançado Superior:

> ““[...] é conferido ao examinando que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral devem ser menos frequentes do que naquele nível.” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013)

A decisão de se elaborar uma única prova para certificar diferentes níveis de proficiência por parte da comissão organizadora, contrariamente ao que ocorre em outros exames, baseia-se na premissa de que examinandos de todos os níveis são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa, variando apenas a qualidade desse desempenho, conforme o nível de proficiência do examinando (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Dessa forma, ao invés de propor diferentes exames para níveis de proficiência distintos como os exames estabelecidos a partir do QCERL, há apenas um único instrumento que averiguará níveis de proficiência distintos. Outra singularidade do Celpe-Bras é não atribuir nenhuma certificação aos examinandos de níveis elementares e/ou iniciantes, distinguindo-se mais uma vez dos exames de proficiência convencionados pelo QCERL.

Esta última prerrogativa abre um questionamento referente à própria concepção do exame, em razão da argumentação de que em todos os níveis os examinandos são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa, variando

apenas a qualidade desse desempenho, considerando que a certificação atribuída pelo exame inicia-se a partir do nível intermediário.

Se essa assertiva por parte da elaboração do Celpe-Bras for ponderada como pertinente, pode-se perguntar se os examinandos de níveis elementares e/ou iniciantes não seriam considerados capazes a desempenhar de forma suficiente, embora restrita, alguma ação em língua portuguesa. Essa noção também se contrapõe ao QCERL, pois de acordo com o QCERL, um aprendiz/usuário de uma LE é capaz de executar uma tarefa ou uma atividade de linguagem mesmo nos níveis de aprendizagem mais elementares.

Ainda em oposição ao QCERL, que não se proclama atrelado a nenhum método de ensino-aprendizagem, o Celpe-Bras assume-se como um exame de base comunicativa, apesar de não revelar explicitamente as bases teóricas nas quais se apoia.

Caracteriza-se como exame de proficiência cujos parâmetros para a correção levam em consideração a competência linguística do candidato, ao envolver o conhecimento da gramática e a adequação lexical, avaliando o desempenho do examinando por meio de *tarefas* de compreensão e produção oral e escrita como um elemento componente do processo de comunicação, tendo como o foco principal a habilidade de usar língua portuguesa por parte do examinando.

Para tanto, conjectura diversas especificações inerentes à sua constituição enquanto instrumento de avaliação ao envolver um arcabouço diversificado de operações, propósitos, interlocutores, tópicos e gêneros do discurso. Quanto às operações o Celpe-Bras solicita que o examinando faça uso de diversas competências e seja capaz de:

> “reconhecer a situação de comunicação; localizar e entender uma informação específica no texto e, em consequência, identificar a ideia principal; fazer distinção entre pontos principais e identificar o objetivo do texto; decidir se o texto é relevante para as ações a serem desenvolvidas na execução de uma tarefa; reconhecer atitudes, emoções e ponto de vista do autor quando expressos explícita ou implicitamente no texto; expressar, como escritor, suas atitudes, emoções e ponto de vista; destacar os pontos relevantes para resumir o texto, uma ideia específica ou subjacente; acompanhar e registrar o desenvolvimento de um argumento; decidir se o texto é baseado em um fato, uma opinião, uma pesquisa etc.; interpretar gráficos e outros materiais apresentados visualmente; reescrever informações no mesmo estilo ou em estilo diferente; transferir informações de/para diagramas, tabelas, gráficos; reconhecer marcas linguísticas características de diferentes gêneros do discurso” (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013; adaptação livre)

Neste sentido, as diretrizes do Celpe-Bras aproximam-se do Quadro de Referência ao estabelecer critérios sobre a capacidade de um examinando em manipular a língua portuguesa e o seu consequente desempenho, embora amparem tais diretrizes em perspectivas de abordagem metodológicas diferentes e finalidades distintas.

No entanto, como objetivo, o Celpe-Bras pressupõe que os examinandos apresentem a habilidade em narrar, relatar, argumentar, expor, instruir, agradecer, pedir, opinar, entre tantas outras formas de se expressar em língua portuguesa, bem como interaja com falantes de português de maneira geral e faça uso de diferentes registros de língua, quer seja formal ou quer seja informal.

Por conseguinte, utiliza-se dos gêneros textuais como textos presentes em periódicos (notícias, editoriais, reportagens, publicidades, etc.), livros (crônicas, contos, poemas, etc.) e correspondências (cartas, mensagens eletrônicas, cartões postais, etc.), apenas para citar alguns exemplos, a fim de que se cumpra tais objetivos de aferição dos conhecimentos em português (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

A escolha desta perspectiva em relação ao procedimento de avaliação de proficiência justifica-se em virtude do mundo em que vivemos ser permeado de vários gêneros textuais. Tais gêneros perpassam o nosso cotidiano em atividades comunicativas distintas. Essas atividades constroem-se com o desenvolvimento histórico-cultural de cada sociedade e de seus diferentes meios de comunicação.

Em consequência, pode-se inferir que os gêneros textuais são oriundos dessas ações e práticas sociais, pois a língua não pode ser entendida isoladamente como um processo autônomo, uma vez que qualquer análise linguística deverá considerar o constante processo de interação mediado pelo diálogo e incluir fatores extralinguísticos como contexto de fala, a relação do falante com o ouvinte, o momento histórico, etc

Assim sendo, os gêneros textuais estão diretamente associados ao cotidiano e às ações e interações sociais. Há um caráter funcional e interacional da língua ao se compreender que a linguagem é vista como uma forma de ação social (BAZERMAN, 2005). Desse modo, os gêneros possuem papel fundamental na ordenação e na estabilização das atividades comunicativas do dia-a-dia, exercendo

a função de entidades sócio-discursivas e formas de ação social inevitáveis em qualquer situação de comunicação (MARCUSCHI, 2003).

Todavia, faz-se necessário ressaltar algumas implicações importantes acerca da diferenciação de tipo textual para gênero textual, os tipos textuais são designados através de uma sequência definida pela natureza linguística de sua composição (aspectos lexicais, sintáticos, tempos verbais, relações lógicas) e abrangem algumas categorias conhecidas como narração, argumentação, exposição, descrição, injunção.

Diferenciam-se dos gêneros textuais pela proposição de se referir a textos materializados em contextos comunicativos do dia-a-dia e que apresentam características sócio-comunicativas bem definidas como conteúdos, propriedades funcionais, estilo e composição própria (MARCUSCHI, 2003).

À título de exemplificação de gêneros textuais, cita-se a conversação espontânea, a mensagem eletrônica, o bate-papo por computador, a reportagem jornalística, a aula expositiva, a conferência, dentre tantos outros (MARCUSCHI, 2003). Constituídos como fenômenos históricos, intrinsecamente ligados à vida social e cultural de uma determinada sociedade, refletem as estruturas típicas e recorrentes de cada cultura. Por essa razão, inicialmente, a variação cultural acarreta consequências significativas para a variação de gêneros (MARCUSCHI, 2003).

Por conseguinte, os gêneros não podem ser considerados ferramentas estáticas e imutáveis. Ao contrário, funcionam como eventos altamente dinâmicos e maleáveis. Os gêneros constituem-se em um arcabouço linguístico-discursivo que acompanha as necessidades e o desenvolvimento das atividades sociais, históricas e culturais.

Tal constatação é facilmente perceptível ao considerarmos a quantidade de novos gêneros textuais e novas formas de comunicação surgidas em nossos tempos. Pode-se afirmar que esses fenômenos linguísticos ocorrem com muito mais frequência do que em relação às sociedades antecessoras, uma vez que os avanços tecnológicos adquirem um impacto cultural já perceptível em um mundo cada vez mais interconectado. A mídia exerce uma forte influência no pensamento, na formação e na educação dos indivíduos (MARCUSCHI, 2003).

O Celpe-Bras é um exame entremeado por esses gêneros textuais diversos advindos da modernidade e das exigências desses novos tempos. No que concerne

às esferas temáticas propostas em relação à definição do uso dos gêneros textuais pelo exame, por exemplo, concilia-se com as identificadas pelo QCERL no tocante aos temas comunicacionais, subdividindo-se em indivíduo (dados pessoais, vida familiar e social), habitação (estilos de habitação, trabalho e estudos), comunicação e transporte (relações interpessoais, meios midiáticos e condução de veículos, etc), serviços de uma maneira geral (instituições, organismos, empresas), alimentação (espaços, ocasiões e comportamentos ao se consumir alimentos), corpo e saúde (higiene pessoal, estética, consultas médicas e odontológicas, etc), lazer, viagens e arte (atividades, teatros, museus, exposições, etc.), ciência e tecnologia, clima e ecologia (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Assim sendo, o exame estrutura-se a partir de uma composição entre duas partes distintas que compreende a integração entre a avaliação de compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita da língua portuguesa, a saber:

> "PARTE ESCRITA – duas proposições de tarefas integrando compreensão oral e produção escrita e duas outras proposições integrando leitura e produção escrita, realizadas em 3 horas.
>
> PARTE ORAL – 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, realizadas em 20 minutos." (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013)

Para se obter o certificado, o examinando deverá alcançar um bom desempenho em ambas as partes do exame. O Celpe-Bras defende uma perspectiva interacionista por se tratar precisamente de uma avaliação composta de compreensão e produção oral e escrita. A certificação de proficiência a qual se compromete é atribuída levando-se em conta o equilíbrio do desempenho do examinando nas Partes Escrita e Oral (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Desse modo, o Celpe-Bras considera todos os fatores anteriormente mencionados ao realizar uma avaliação na qual essas habilidades e competências são solicitadas de forma complementar e conjunta.

O presente estudo se concentrará em investigar apenas as prerrogativas da parte escrita do exame, especificamente as *Tarefas* 3 e 4, e suas possíveis implicações e articulações no ensino de PLNM. Esta seleção justifica-se por se

correlacionar apenas duas atividades de linguagem de bases comunicativas equivalentes, a saber: a CE e a EE. Em consequência, apresenta-se a configuração relativa a essa parte do exame logo a seguir:

> "Tarefa 3 – composta por um ou mais textos escritos, com extensão total aproximada de uma página, e por uma proposta de ação que define o(s) enunciador(es), o(s) interlocutor(es) e o propósito do texto a ser escrito.
>
> Tarefa 4 – A tarefa é composta por um ou mais textos escritos, com extensão total aproximada de uma página, e por uma proposta de ação que define o(s) enunciador(es), o(s) interlocutor(es) e o propósito do texto a ser escrito." (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013)

Faz-se necessário ressaltar que na parte escrita do exame, pretende-se que todos os enunciados das tarefas solicitadas estabeleçam uma proposição de ação e interação por parte do examinando e que este se inter-relacione com essas propostas a partir de uma definição do gênero textual, da perspectiva dos enunciadores e dos interlocutores e dos propósitos estipulados para o texto a ser produzido (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Evidencia-se acerca dos parâmetros de avaliação do Celpe-Bras na primeira parte do exame três eixos distintos, a saber: Adequação Contextual, Adequação Discursiva e a Adequação Linguística. Quanto à Adequação Discursiva analisa se o texto apresenta a consistência necessária com o que foi proposto pela atividade em questão em consonância com o gênero discursivo solicitado.

No que concerne a Adequação Linguística se propõe a avaliar os itens lexicais e as estruturas gramaticais que contribuem para o bom cumprimento da atividade propota. Por fim, em relação à Adequação Contextual, considerada a mais relevante, avalia a adequação da produção textual do candidato quanto à situação de comunicação solicitada e a construção do gênero discursivo, considerando os elementos subsequentes: enunciador (quem escreve), interlocutor (para quem escreve), propósito (com que objetivo), informações (conteúdo informacional do texto) (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Todos esses eixos são partes constitutivas de uma avaliação que tem por objetivo verificar a adequação do texto produzido à situação de comunicação e englobam diversos conhecimentos dos candidatos ao exame.

Ainda de acordo com o Guia do Participante (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013), o Celpe-Bras é um exame que avalia o desempenho dos

examinandos através de *tarefas*, e não de perguntas ou de questões de múltipla escolha, considerando uma *tarefa* como um convite para agir no mundo por intermédio da linguagem com um propósito social.

Assim sendo, pode-se admitir que a configuração do exame parte do princípio de que o examinando desempenha um papel social, o concebendo igualmente como um ator social que desempenha diferentes papéis na sociedade na qual está inserido.

Abre-se, então, uma prerrogativa para se fazer uma conexão com o QCERL e respectivas correlações e articulações possíveis para que se indique uma seleção de conteúdos em aulas de PLNM a partir da concepção da abordagem voltada para a ação e as *tarefas* a serem executadas pelos examinandos na parte de avaliação escrita do Celpe-Bras.

Conquanto, será apresentado um panorama dos marcos estruturadores da produção acadêmica sobre o Celpe-Bras na parte escrita no período que compreende os dez últimos anos, de 2005 a 2015, para que se possa verificar quais as contribuições que se correlacionam com o estudo em questão.

2.3 **Marcos estruturadores da produção acadêmica sobre o Celpe-Bras**

Nesta subseção, têm-se por objetivo levantar dados e fazer algumas considerações sobre os marcos estruturadores em relação à produção acadêmica no que tange a avaliação de produção escrita, por esta proposta fazer parte do método de pesquisa da presente dissertação de mestrado, em que se analisará o conteúdo da produção científica brasileira (resumos e artigos) sobre o exame Celpe-Bras. Ao se elaborar um referencial teórico, pretende-se delinear um panorama que sirva para auxiliar às pesquisas posteriores a identificarem o que tem sido e o que ainda precisa ser pesquisado acerca da parte escrita do Celpe-Bras.

As fontes utilizadas foram os trabalhos disponíveis no sítio eletrônico referente ao Celpe-Bras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), além de consultas às edições dos artigos em livros publicados na área, entre o período de 2005 a 2015, no qual este estudo prestou-se investigar.

Inicialmente, esse levantamento foi realizado entre novembro e dezembro de 2015, com as palavras-chaves “Celpe-Bras”, “Português Língua Não Materna”, “Dissertação e Tese” em busca realizada no sítio de buscas *Google*, resultando na convergência ao citado sítio eletrônico, onde um total de 54 trabalhos foram devidamente identificados.

Dentre os registros encontrados, fez-se um novo recorte em relação à parte escrita do Celpe-Bras e apenas 16 referiam-se à parte escrita, os quais serão apresentados para análise. Desconsiderou-se os estudos relacionados à oralidade e a outras questões referentes ao exame por não se inter-relacionarem com a investigação da corrente pesquisa.

Cita-se apenas uma pesquisa referente a Mello (2003) e um artigo em relação à Scaramucci & Rodrigues (2004), dentre os artigos, dissertações e teses encontradas para análise, cujo acesso não foi possível, por motivo alheio à investigação realizada para o levantamento de dados desta subseção.

Inicia-se a análise dos trabalhos publicados com duas pesquisas confluentes, que propõem estudos comparativos entre os MDs disponíveis para o ensino-aprendizagem de PLNM e as tarefas propostas no exame de avaliação de proficiência escrita do Celpe-Bras.

A primeira pesquisa a ser apreciada é a dissertação de mestrado em Letras de Castro (2006) na Universidade Federal Fluminense (UFF). A autora elaborou um estudo das atividades de produção escrita de MDs de português do Brasil para estrangeiros (PBE), usando como objetos de pesquisa os métodos de ensino-aprendizagem *Avenida Brasil* (1 e 2) e *BemVindo!* e as tarefas para avaliação escrita de candidatos ao exame para obtenção do Celpe-Bras.

A partir dessa configuração, sucedeu-se uma análise da abordagem prescrita pelos objetos investigados em relação à existência de uma articulação entre a escrita e a leitura e dos contextos de uso concebidos pelos enunciados para a produção textual em língua portuguesa.

Fez-se igualmente o levantamento dos gêneros e funções dos textos apresentados e solicitados nas atividades, tanto nas tarefas propostas pelo Celpe-Bras quanto nos MDs, buscando traçar um paralelo de convergências e divergências, além de se verificar se as primeiras oferecem aos professores de PBE um suporte adequado para o desenvolvimento das habilidades de escrita em uma perspectiva comunicativa de aprendizes-examinandos ao Celpe-Bras.

A pesquisa realizada por Castro (2006) apontou para maiores divergências que convergências entre os MDs analisados e as tarefas do Celpe-Bras, evidenciando assim que tais materiais não oferecem o suporte necessário para o desenvolvimento das habilidades relacionadas à escrita em consonância com os pressupostos do exame.

O segundo trabalho considerado é o estudo relativo à dissertação de mestrado de Conrado (2013), pela Universidade de São Paulo em 2013, publicado pela Paco Editorial. A autora apresenta igualmente uma análise comparativa baseada em dois instrumentos distintos: o livro didático para ensino de PLNM e o Celpe-Bras. Por conseguinte, busca-se o apoio teórico em conceitos bakhtinianos para analisar não só a composição dos métodos e seus recursos didáticos, bem como a própria constituição do Celpe-Bras como um gênero discursivo. Intenta-se, desse modo, verificar as convergências entre as propostas dos livros e as do exame, que se baseia em um conjunto de tarefas as quais os candidatos se submetem, a fim de comprovar sua competência comunicativa na língua-alvo.

Conrado (2013) conjectura o efeito retroativo dos exames de alta relevância ao averiguar se esse efeito é observável ou não nos livros componentes do arcabouço investigativo da referida pesquisa, ao propor alterações que possam aproximar ambos os objetos, o de ensino e o avaliativo, com vistas a promover o aprimoramento constante das obras didáticas. Pretende, assim, aproximar o aprendiz da realidade do falante nativo, capacitando-o para uma leitura discursiva que vise apenas a aquisição do vocabulário e de estruturas gramaticais.

Por outro caminho conceitual segue Cota (2013), que se presta a investigar as ações, interações, representações e identificações do Brasil em 12 textos escritos do exame Celpe-Bras, datados do período que compreende as aplicações dos exames realizadas entre o segundo semestre de 2009 ao primeiro semestre de 2012. Acerca das perspectivas teórico-metodológicas, identifica-se os pressupostos da análise de discurso crítica baseadas em Chouliaraki & Fairclough (2003) e Resende & Ramalho (2006), bem como o resgate das proposições sociológicas relacionadas a rituais, como casa, rua, comida, família e religião em DaMatta (1997a; 1997b; 2000), Freyre (2006) e Holanda (1995).

A partir dessa orientação conjectural, explora ainda a imagem de brasilidade pelo viés do entendimento de que a elite econômica é uma das mediadoras na construção de uma cultura nacional apoiada em Kramsch (1998) Ortiz (2003) e

Vannucchi (2006), correlacionando-os com os eventos sociais concretos e práticas sociais mais abstratas, por intermédio de um estudo qualitativo, documental e sincrônico na composição de avaliação de produção escrita do Celpe-Bras.

Indicam-se, nos resultados da pesquisa, representações de brasilidade que se inclinam a não abarcar a grande diversidade cultural presente no Brasil, contribuindo para a sustentação e instauração de crenças e valores ideológicos intrinsecamente relacionadas à legitimação das relações de dominação da elite brasileira.

Damazo (2012), por sua vez, parte da perspectiva dos estudos enunciativos, objetivando analisar os comportamentos do sujeito do discurso, a partir do prisma pelo qual esse sujeito se insere no ato de comunicação. Para tanto, apoia-se na Teoria Semiolinguística elaborada por Patrick Charaudeau no que tange o Modo de Organização Enunciativo do Discurso e seus consequentes padrões de comportamento (alocutivo, elocutivo e delocutivo), buscando relacionar tais comportamentos enunciativos e os níveis de proficiência escrita de examinandos ao exame Celpe-Bras.

Ao todo, foram analisados no corpus da pesquisa um conjunto de 49 textos, produzidos por examinandos com diferentes níveis de proficiência, em resposta à *Tarefa I* da aplicação do segundo semestre do ano de 2010. Em consequência, os dados encontrados apontaram para a eventualidade de se observar a subjetividade do sujeito por meio das suas escolhas enunciativas ligadas à modalização, fornecendo indícios da sua proficiência linguística. Desta forma, assenta-se a viabilidade desse aspecto ser incorporado à grade de avaliação da proficiência escrita do Celpe-Bras.

Em contrapartida, Evers (2013) investigou a possibilidade de se classificar textos submetidos ao exame conforme níveis de proficiência pré-estabelecidos de modo automático, mediante aos pressupostos teórico-metodológicos da Linguística de Corpus, da Linguística Textual e do Processamento de Língua Natural. Ao processar 177 textos, avaliados anteriormente por corretores humanos em seis níveis (Iniciante, Básico, Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior), usou-se o Aprendizado de Máquina (AM) e a ferramenta *Coh-Metrix-Port*, intentando mensurar os padrões lexicais e coesivos, além dos parâmetros de coesão, coerência e inteligibilidade textual.

Dessa forma, identificou-se atributos distintivos entre os textos da amostra pesquisada no que tange o número de palavras, a medida de riqueza lexical, o número de parágrafos, a incidência de conectivos negativos, a incidência de adjetivos e Índice Flesch; obtendo-se assim um classificador adequado para se distinguir dois conjuntos de texto (sem e com certificação) através das métricas utilizadas.

Gomes (2009) buscou verificar os aspectos determinantes da complexidade no desempenho das tarefas integradas de leitura e produção textual do Celpe-Bras, a partir das tarefas propostas em situações simuladas e suas consequentes avaliações de desempenho em decorrência da adequação ao gênero discursivo de cada tarefa. Com base na perspectiva bakhtiniana de gênero do discurso, compôs-se um corpus de quatro tarefas integradas de leitura e produção textual e amostras de quarenta e quatro produções de resposta às tarefas propostas, destacando-se assim o enunciado das tarefas, as grades de avaliação e os desempenhos dos participantes.

Em relação à mencionada pesquisa, conclui-se que a complexidade não é um atributo apenas da tarefa em si, mas sim da relação entre tarefa-participante-avaliação. Contudo, um fator importante a se destacar é que a partir das características da situação interlocutiva estabelecida (papéis interlocutivos, propósito, assunto e suporte da interlocução), os participantes (candidatos e avaliadores) se engajam na atividade por meio da linguagem.

Deste modo, em virtude de vários fatores influenciarem no desempenho dos participantes e pelo fato do desempenho resultar dessa interação, não há como garantir uma previsibilidade da complexidade. Todavia, pôde-se observar que quanto mais inteligível é o enunciado da tarefa em relação à situação interlocutiva, maior a possibilidade de coerência dos critérios de avaliação e maior a possibilidade de descrever os desempenhos esperados.

Alguns autores buscaram traçar um paralelo entre outros idiomas e certificados e o ensino-aprendizagem de PLNM e/ou o exame Celpe-Bras como Mohr (2007) e Pileggi (2015), por exemplo. Mohr (2007) analisou os critérios adotados pelo Celpe-Bras ao fazer um levantamento de dados em amostras das atividades de produção escrita propostas durante o segundo semestre de 2005 nas turmas de hispanofalantes do curso de Português para Estrangeiros do Centro de Línguas e Interculturalidade da Universidade Federal do Paraná (Celin), em Curitiba.

A partir do conceito de proficiência que fundamenta o exame no que tange os parâmetros de adequação, apresenta questões relacionadas ao ensino da escrita em PLNM com base em investigações desenvolvidas em linguística aplicada numa perspectiva sócio-histórica, enfatizando a noção de gêneros discursivos tal qual foi desenvolvida por Bakhtin e mais tarde apropriada por Schneuwly & Dolz, que propõem os gêneros como grandes instrumentos para a aprendizagem do texto escrito.

Dessa forma, acredita-se que o resultado da referida análise possa servir para fornecer um diagnóstico do ensino da produção escrita na área, além dos princípios da visão de linguagem subjacente ao Celpe-Bras serem utilizados como subsídio para os professores de Português para Estrangeiros repensarem a sua prática e reelaborarem materiais didáticos que atendam às especificidades dos falantes de espanhol.

Pileggi (2015) concentrou-se sobre o conceito da “integração de habilidades”, ao propor analisar tarefas de produção escrita de dois exames de proficiência internacionais, o Celpe-Bras e o TOEFL iBT® (*Test of English as a Foreign Language Internet-based test*) a fim de entender como esse conceito tem sido operacionalizado nesses exames. Para tanto, inicialmente, apresentou o estado da arte da literatura na área de avaliação em LE. Em seguida, utilizou-se uma metodologia qualitativa, afim de de analisar tarefas da Parte Escrita do exame Celp-Bras e três tarefas da seção *Integrated Writing Task do TOEFL iBT*.

As análises obtiveram como consequência que os dois exames, por resultarem de construtos distintos, operacionalizam o conceito também de maneira distinta. Os enunciados das tarefas integradas do exame Celpe-Bras apresentam elementos que conferem autenticidade às tarefas, aproximando-as de situações de uso da língua no “mundo real”, enquanto os enunciados do TOEFL iBT apresentam elementos que diminuem o caráter autêntico das tarefas, como a falta de condições de produção dos textos solicitados.

Portanto, os resultados revelam que, ao avaliar o desempenho dos examinandos simulando contextos reais de uso da língua, a integração de habilidades é recomendada.

Por seu turno, Ramos (2007) objetivou investigar como o estrangeiro candidato ao Celpe-Bras demonstra compreender os gêneros textuais que constituem as tarefas do exame. Assim sendo, introduziu uma análise das

estratégias cognitivas nas produções de candidatos, de acordo com última versão de Modelo de Processamento textual preconizada por Van Dijk, além de outros elementos, como o contexto, que a conduzem em direção ao gênero do discurso.

Nesse sentido, utiliza-se de uma fundamentação de cunho sociointeracionista sobre o gênero textual, advindas de Vigotski e Bakhtin. O componente cultural na compreensão do gênero, é um fator considerado de grande valia, ao considerar que as orientações desses autores sobre conjecturam o conceito de gênero como profundamente atrelado às raízes culturais. Isto posto, sugere-se um redimensionamento do gênero textual como recurso metodológico em ensino de avaliação de PLNM.

Por fim, Schoffen (2009) questionou-se a propósito da validade do construto da parte de avaliação integrada que compreende a compreensão oral, leitura e produção escrita do exame Celpe-Bras, verificando a noção de proficiência operacionalizada na Parte Coletiva do exame, para que se possa apontar caminhos para o aumento dessa validade.

Para esse fim, analisou-se as tarefas e as grades de avaliação da prova aplicada no primeiro semestre de 2006, bem como cerca de 181 textos produzidos pelos examinandos em resposta a essas tarefas. Tal análise demonstrou que os critérios da definição de corte para os níveis de proficiência baseavam-se na recuperação de informações do texto base e a adequação quanto ao léxico e à gramática, desvinculadas dos demais aspectos avaliados.

Os resultados comprovaram que a avaliação da compreensão se deu de forma relativamente autônoma em relação à avaliação da produção, e os recursos linguísticos evidenciavam uma dissociação para o cumprimento do propósito comunicativo, revelando limitações por não conseguir relacionar todos os componentes do contexto de recepção e de produção sugeridos pela tarefa na grade de avaliação e no processo de correção.

A partir igualmente da perspectiva bakhtiniana de linguagem, propôs-se novos parâmetros de avaliação para a Parte Coletiva do exame Celpe- Bras, cuja testagem desses novos parâmetros revelou uma tendência de aumento no número de textos considerados proficientes em relação à avaliação feita com base na grade de avaliação do exame Celpe-Bras, por aceitar uma variedade maior de leituras dos contextos de recepção e de produção dos textos propostos pelas tarefas.

Quanto aos artigos publicados em referência à parte escrita do exame, em “Uma análise enunciativa de textos de examinandos do Celpe-Bras”, Damazo, Coura-Sobrinho e Villela (2014) enfocam sobre a perspectiva do sujeito do discurso como objeto de análise em marcas de seus enunciados, de forma a estabelecer comparações entre esses comportamentos e os níveis de proficiência linguística, apresentando alguns resultados de uma pesquisa desenvolvida no âmbito do CEFET-MG; ao passo que Júdice (2014) no artigo intitulado “Abordagem do texto nas tarefas de leitura/produção escrita do exame Celpe-Bras: um olhar retrospectivo”, contribuiu com a apresentação da pesquisa realizada no período que compreende 2003 a 2015, em relação às tarefas 3 e 4 da parte escrita do exame, tendo como objetivo realizar uma análise do perfil de texto que é abordado pelas tarefas exigidas dos examinandos.

Dell’Isola (2014), por sua vez, em “O gênero carta do leitor no exame Celpe-Bras”, explorou 35 cartas do leitor produzidas por examinandos do exame ao realizarem a Tarefa 4 do exame no ano de 2008, fundamentando-se em Swales (1994, 1998) e a partir da concepção de gênero como ação social proposta por Bazerman (1994, 2005).

Em consequência das perspectivas apontadas pelas pesquisas realizadas em âmbito de mestrado e doutorado, bem como os demais artigos publicados em outros meios, percebe-se uma constante na maioria das investigações no que concerne a parte escrita do exame, do mesmo modo que a averiguação dos critérios e parâmetros em relação à proposição de composição do referido exame.

As recorrentes pesquisas indicam uma concepção voltada para os gêneros do discurso e as suas inter-relações no que tange a análise de desempenho de proficiência por parte dos examinandos. À vista das observações constatadas, e consequentes apreciações, considera-se de suma importância os dados apresentados para que se possa traçar um painel de conceituações e deliberações quanto à configuração da parte escrita do exame Celpe-Bras e os seus inerentes questionamentos e contribuições acerca das concepções de proficiência linguística realizadas pelas investigações dos pesquisadores aqui expostos.

3 **ANÁLISE DE DADOS**

A presente análise de dados parte da prerrogativa identificada no primeiro capítulo desta investigação, de que toda prática avaliativa deve estar imbuída de utilidade social e auxiliar para uma efetiva contribuição em relação às proposições didático-pedagógicas. Assim sendo, os instrumentos, dispositivos e técnicas metodológicas com base nos procedimentos avaliativos criam critérios norteadores, definem parâmetros comparativos de qualidade, sistematizam conhecimentos e/ou situações, além de assistir na (re)organização do ensino em uma LE e, em particular, de PLNM.

Ao reconhecer que a avaliação de proficiência adquire um caráter classificatório e pretende contruir um diagnóstico individual da proficiência, além de apontar as habilidades e competências mínimas exigidas ao examinando de acordo com parâmetros previamente estabelecidos, conjectura-se que um panorama a partir da apuração dos elementos encontrados na elaboração das diretrizes instauradas por esses instrumentos e dispositivos.

Dessa forma, pode-se verificar a indicação de conteúdos para o aprimoramento do ensino de PLNM. Ao todo, foram analisadas 23 avaliações da parte escrita do exame Celpe-Bras, entre o período que compreende o primeiro semestre de 2005 ao segundo semestre de 2015.

Para tanto, verificando-se que a elaboração do Celpe-Bras apoia-se em gêneros textuais diversos, estabeleceu-se como critério de coleta de dados a identificação dos conteúdos das *tarefas*. Tal opção permitiu identificar a estruturação desses conteúdos em gêneros textuais e verificar quais são os gêneros privilegiados no exame no que concerne as *Tarefas* 3 e 4 de cada avaliação analisada, perfazendo o total de 46 *tarefas*.

De acordo com a perspectiva referente à abordagem comunicativa igualmente exposta no primeiro capítulo, inerente à proposição do exame Celpe-Bras e confluente ao QCERL, confrontam-se as competências associadas a essa metodologia de ensino-aprendizagem e as concepções de competências para se medir a proficiência de um aprendiz em uma LE explicitadas pelo QCERL.

Em conformidade com os pressupostos da abordagem comunicativa de Canale & Swain (1980) descritos anteriormente, encontram-se as competências

linguística, estratégica, sociolinguística e discursiva. Dessa forma, a presente investigação utiliza-se das noções de competência comunicativa proposta por Canale & Swain (1980) juntamente com as escalas de critérios relativos às estratégias (O'MALLEY; CHAMOT, 1990 apud VILAÇA, 2011) e competências apresentadas pelo QCERL, aplicando-os à análise das tarefas do Celpe-Bras para identificar e definir a proficiência linguística de um aprendiz/usuário.

Todavia, embora o QCERL não mencione explicitamente a abordagem comunicativa (CANALE; SWAIN, 1980), nota-se que o QCERL subdivide os critérios de proficiência linguística a partir das competências propostas pela mencionada abordagem em: competência linguística (competência lexical, gramatical e ortoépica), competência sociolinguística (adequação sociolinguística) e competência pragmática (refere-se ao discurso, em particular aos critérios de desenvolvimento temático e aos de coesão e coerência textual), além das estratégias comunicativas e de interação (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa).

Por conseguinte, a presente investigação utiliza-se dos conceitos atribuídos pelo QCERL, relacionando-os com a análise das tarefas do Celpe-Bras para identificar e definir a proficiência linguística de um aprendiz/usuário. Assim sendo, a noção da subdivisão das habilidades (compreender, falar, ler e escrever), englobadas na terceira fase de evolução das metodologias de ensino-aprendizagem de uma LE, são substituídas pelas atividades de linguagem de CE e EE, as quais se relacionam mais especificamente com as *tarefas* 3 e 4.

Além do conceito de atividades de linguagem, adiciona-se igualmente o da abordagem orientada para a ação proposta pelo QCERL, visto que inscreve os aprendizes/usuários como atores sociais prontos a interagir na língua-alvo por meio de *tarefas* orientadas de CE e EE, solicitando-se que esses examinandos simulem a execução de uma ação de acordo com uma situação e/ou contexto amparado em uma determinada realidade.

As *tarefas* do Celpe-Bras caracterizam-se por não restringir a EE a uma produção textual descontextualizada, mas sim de propor *tarefas* integradas, que exigem utilização de um conhecimento intertextual. Isso porque os examinandos deverão ser capazes de ler um texto e compreendê-lo para que somente então, em virtude dessa compreensão e consequente interpretação, produzam um texto escrito. Dessa forma, parece justificável que a configuração do Celpe-Bras traga os

gêneros textuais como elemento inicial de proposição de CE o Texto de Partida (TP) e como EE o Texto de Chegada (TCs) solicitado pelo exame (JÚDICE, 2014).

Em virtude da observação de uma constância nos temas comunicativos dos gêneros textuais privilegiados pelo exame Celpe-Bras e para facilitar a sua consequente classificação em uma tentativa de conciliá-los de maneira harmônica com os apresentados no QCERL, a presente pesquisa optou por uma nova organização desses temas e áreas em eixos temáticos mais concisos.

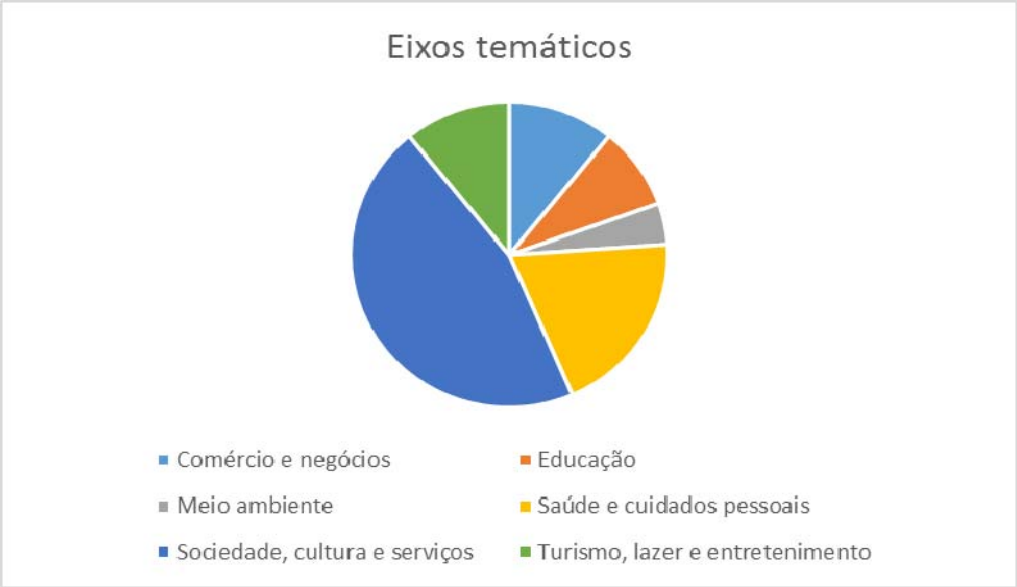
Ao se averiguar que havia uma grande proximidade entre a composição dos temas comunicativos propostos pelo QCERL às esferas temáticas advindas da concepção do Celpe-Bras, propõe-se a elaboração de eixos temáticos de comunicação referentes aos TPs, a saber:

- Comércio e Negócios (TPs e contextos de TCs que se referem à relação com clientes e negociações);
- Educação (TPs e contextos de TCs que se referem ao universo educativo);
- Meio Ambiente (TPs e contextos de TCs que se referem às questões ambientais);
- Saúde e cuidados pessoais (TPs e contextos de TCs que se referem às situações de prevenção da sáude, higiene, bem-estar do indivíduo, etc);
- Sociedade, cultura e serviços (TPs e contextos de TCs que se referem aos hábitos, valores e conhecimentos de mundo compartilhados pela cultura brasileira);
- Turismo, lazer e entretenimento (TPs e contextos de TCs que se referem à atividades de lazer, entretenimento e viagens de uma maneira geral).

Notou-se igualmente que esses eixos temáticos comunicativos apresentaram uma certa perenidade no sentido de haver uma recorrência contínua no período analisado, de 2005 a 2015, em torno de aspectos sociológicos/comportamentais, eliminando completamente outros aspectos como os econômicos/financeiros, por exemplo.

Em consequência, o eixo temático de maior incidência é o que se refere à sociedade, cultura e serviços e logo após o de saúde e cuidados pessoais. Dessa forma, pode-se delinear um painel dos fenômenos sociais que se sucedem na sociedade brasileira, além de fazer uma descrição sistemática de comportamentos sociais particulares, visando a integração do aprendiz/usuário a determinados contextos sociais retratados no Celpe-Bras. À vista dessas constatações, obteve-se os seguintes dados pormenorizados no gráfico a seguir:

Figura 16- Eixos temáticos comunicativos



Total – 46 tarefas em 23 exames
Turismo, lazer e entretenimento – 5
Sociedade, cultura e serviços – 21
Saúde e cuidados pessoais – 9
Meio ambiente – 2
Educação – 4
Comércio e negócios (relações com clientes) – 5

Apropriando-se igualmente dos domínios de contexto de uso da língua estabelecidos pelo QCERL (privado, público, profissional e educativo) ao assumir que a língua não é um instrumento neutro. Ao contrário, de acordo com o QCERL, a necessidade de se comunicar surge em virtude de uma situação específica e da consequente reação a essa situação.

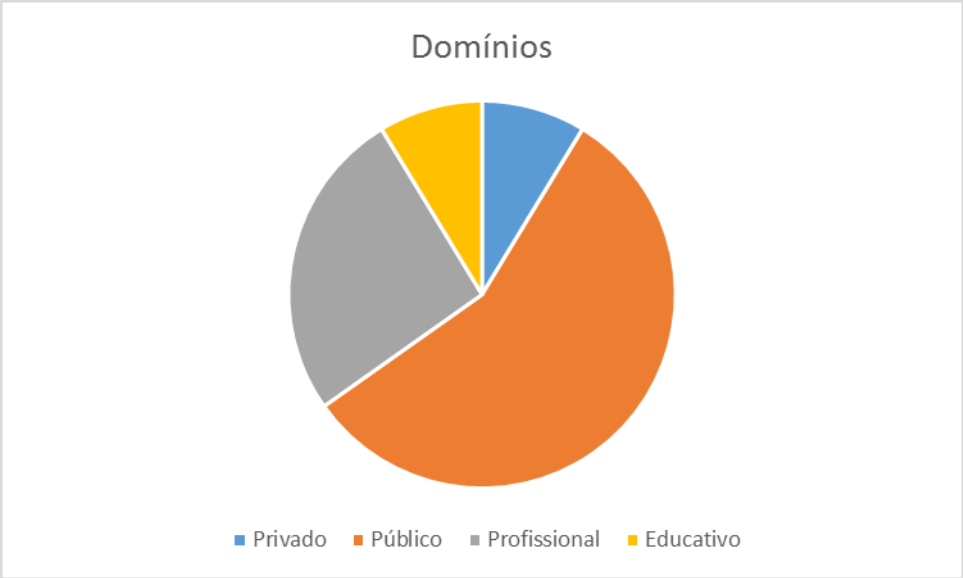
Dessa forma, tais domínios podem auxiliar na indicação de conteúdos para o ensino de PLNM a partir de uma perspectiva de interação comunicativa, correlacionando-os às situações e interlocutores circunscritos em lugares, instituições, pessoas, objetos, acontecimentos, operações e gêneros textuais reunidos nas proposições de *tarefas* do Celpe-Bras para que se possa realizar um panorama da integração intertextual entre as atividades de linguagem de CE e EE.

Correlaciona-se o TP de uma dada *tarefa* a um domínio estipulado pelo QCERL, além de se refletir sobre qual posicionamento o examinando irá assumir enquanto interlocutor de um processo de comunicação no que concerne a linguagem utilizada, se formal e/ou informal, além das tipificações do texto (narrativo, argumentativo, dissertativo, etc) e do gênero solicitado pelas *tarefas*.

Os domínios são bastante relevantes, considerando a elaboração de tarefas e o planejamento didático-pedagógico de conteúdos, bem como as ações a serem executadas pelo aprendiz/usuário de PLNM. Dessa forma, pode-se subdividir as áreas de atuação do aprendiz/usuário e as situações possíveis, além dos papéis sociais que assumirão (CONSELHO DA EUROPA, 2001, tradução portuguesa).

A esse propósito, os domínios mais recorrentes encontrados a partir dos TPs das *tarefas* 3 e 4 foram o público, seguido diretamente pelo profissional, além do educativo e privado igualados, resultando no gráfico que segue:

Figura 17- Domínios



Total – 46 tarefas em 23 exames
Domínio educativo – 4
Domínio profissional – 12
Domínio público – 26
Domínio privado – 4

Em virtude da natureza de exame de larga escala do Celpe-Bras, caracterizando-se como uma avaliação somativa (MACEDO; LIMA, 2013; BUHRER; MULIK, 2014) ao classificar o examinando de acordo com o desempenho alcançado, além de precisar o seu nível de proficiência de acordo com a aplicação de um único instrumento em um dado momento, buscou-se verificar as estratégias e competências necessárias e intrínsecas para o êxito na realização *Tarefas* 3 e 4 do exame correlacionando as diretrizes das *tarefas* com as escalas de NCRs pressupostos pelo QCERL, a fim de se determinar quais os possíveis conteúdos que poderiam ser apontados a partir do Celpe-Bras.

De acordo com os dados recuperados nas *Tarefas*, configurou-se um estudo comparativo entre os gêneros privilegiados nos TPs, os solicitados como TCs e as orientações de enunciados das *Tarefas* apresentados pelo exame em conformidade com os seguintes critérios das escalas de estratégias e competências concebidas pelo QCERL: âmbito linguístico geral, amplitude do vocabulário, domínio do vocabulário, correção gramatical, domínio ortográfico, adequação sociolinguística, a compreensão geral da leitura, a leitura para a orientação e para obter informações e argumentos, o desenvolvimento temático, a produção e a interação escrita geral, a coesão e a coerência textual e, por fim, a escala global de proficiência.

Em relação aos TPs, confirmaram-se os elementos encontrados na pesquisa realizada por Júdice (2014) no que tange às fontes autênticas provenientes de contextos midiáticos, em particular os jornalísticos de grande circulação, como as revistas *Isto é*, *Época* e *Veja*, os jornais *Folha de S. Paulo*, *Zero Hora*, *Estado de Minas*, além da frequência moderada de outros veículos de informação.

Essa predileção por parte da comissão elaboradora do Celpe-Bras em relação a textos de base jornalística, adaptados ou não, justifica-se em virtude da linguagem utilizada nesse segmento ser “basicamente constituída de palavras, expressões e regras combinatórias que são possíveis no registro coloquial e aceitas no registro formal” (LAGE, 2005, p. 49-50 apud JÚDICE, 2014, p. 145) e constituir “uma espécie de língua veicular que todos entendem e podem facilmente adquirir” (PINTO, 1986,

p. 50 apud JÚDICE, 2014, p. 145), bem como a consideração com o tempo estipulado para execução do exame. Assim, têm-se o gráfico de TPs:

Figura 18- TPs

Total – 46 tarefas em 23 exames
Crônica – 4
Reportagem – 35
Outros textos (edital, entrevista, publicidade, colunas assinadas, montagem entre dois gêneros distintos) – 7

Em consequência da presença predominante de fontes jornalísticas, no que diz respeito ao léxico, observou-se uma linguagem basicamente objetiva e a quase não ocorrência da linguagem conotativa, visto que a grande regularidade de reportagens pressupõe uma linguagem compreensível e de fácil acessibilidade por apresentarem uma preponderância de textos baseados em jornais e revistas.

Apesar desses fatores serem hipoteticamente favoráveis ao bom desempenho do examinando, pois assinalam o uso de textos corriqueiros, do cotidiano de todos os que se encontram em uma situação de ensino-aprendizagem e/ou de imersão na língua portuguesa, constatou-se por intermédio do confrontamento entre as exigências requisitadas pelos enunciados das *tarefas* 3 e 4 e as escalas do QCERL, que o uso de tal linguagem requer um controle lexical maior por parte do examinando por abranger uma grande variedade de temáticas comunicativas, sendo mais apropriado para o nível mínimo do usuário independente B2.

Ao que se refere à amplitude desse vocabulário, o aprendiz/usuário deverá possuir “uma gama sobre assuntos relacionados com a sua área e sobre a maioria dos assuntos” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 160; tradução portuguesa, adaptação livre), além de ser “capaz de variar a formulação para evitar repetições frequentes, mas as lacunas lexicais podem, ainda, causar hesitações e o uso de circunlocuções” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 160; tradução portuguesa, adaptação livre).

Quanto ao domínio do vabulário, indica-se igualmente o nível B2, visto que nesse NCR “a correção lexical é geralmente elevada, apesar de poder existir alguma confusão e escolha incorreta de palavras, mas sem que isso perturbe a comunicação” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 161; tradução portuguesa, adaptação livre).

Em relação ao critério de correção gramatical para se realizar as *tarefas* do exame, asseverou-se o apontamento do nível B2 como nível mínimo para a boa execução das *tarefas* demandadas pelo Celpe-Bras, uma vez que o examinando deverá ter um bom controle gramatical, podendo ainda ocorrer ‘lapsos’ ocasionais ou erros não sistemáticos e pequenos erros na estrutura da frase, mas são raros e podem muitas vezes ser corrigidos retrospectivamente” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 163; tradução portuguesa, adaptação livre) e “mostrar um grau relativamente elevado de controle gramatical. Não cometendo erros que possam causar incompreensões” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 163; tradução portuguesa, adaptação livre).

No que tange o domínio ortográfico, a competência do aprendiz/usuário segundo a escala do QCERL, aponta para o nível B1 como o aceitável de uma performance adequada nas *tarefas* do Celpe-Bras. Por conseguinte, esse aprendiz/usuário usuário conseguirá “produzir uma escrita corrente que é, de modo geral, inteligível. A ortografia, a pontuação e a disposição do texto são suficientemente precisas para serem seguidas a maior parte do tempo” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 168; tradução portuguesa, adaptação livre).

Faz-se necessário ressaltar a adequação sociolinguística como uma competência essencial e que perpassa todas as *tarefas* de CE componentes da análise desta pesquisa, intrinsecamente relacionada com a competência sociocultural e com fundamentos interculturais, passível de influenciar diretamente a EE produzida pelo examinando. O nível da escala de adequação sociolinguística

congruente a um cumprimento satisfatório das *tarefas* é igualmente o nível B1, no qual o aprendiz/usuário:

> "é capaz de se exprimir e de reagir a um vasto leque de funções linguísticas, utilizando as expressões mais comuns num registro neutro. Está consciente das regras de delicadeza mais importantes e atua com correção. Procura sinais e está, portanto, consciente das diferenças mais significativas entre costumes, usos, valores, atitudes e crenças da comunidade da língua-alvo e os da sua própria comunidade" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 173; tradução portuguesa, adaptação livre).

A partir dessa configuração acerca das competências primordiais e imprescindíveis para a realização das *tarefas* de CE do exame Celpe-Bras, pode-se inferir no que concerne a atividade de linguagem de CE nos âmbitos da compreensão geral da leitura, ser adequado igualmente a indicação do nível B2 como competente a realizar as *tarefas* do Celpe-Bras, pois:

> "lê com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma seletiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107; tradução portuguesa, adaptação livre)

Enquanto para a leitura para a orientação e para obter informações e argumentos, o nível mínimo habilitado é o B1 por percorrer textos longos de forma a localizar a informação desejada e de reunir informações de diferentes partes de um texto ou de diferentes textos de modo a cumprir uma dada tarefa" e "procurar entender informações relevantes em materiais do dia-a-dia, tais como cartas, brochuras e documentos oficiais breves", além de "identificar as conclusões principais de textos argumentativos claramente articulados, reconhecer uma linha de argumentação no tratamento das questões apresentadas, embora não necessariamente em pormenor" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 107; tradução portuguesa, adaptação livre).

Além de "identificar as conclusões principais de textos argumentativos claramente articulados, reconhecer uma linha de argumentação no tratamento das questões apresentadas, embora não necessariamente em pormenor" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 109; tradução portuguesa, adaptação livre).

Na competência discursiva, principalmente nas escalas de desenvolvimento temático e coesão e coerência, enfatiza-se o nível B2 por parte do examinando,

para que se consiga produzir gêneros textuais cujos elementos textuais estejam conectados harmonicamente entre si e que a colocação entre esses elementos esteja interligada de modo a torná-los consistentes o suficiente para a efetiva execução da *tarefa*.

Em virtude dessas expectativas de aprendizagem, o aprendiz/usuário deverá "desenvolver com clareza uma descrição ou uma narrativa, elaborando os seus argumentos com pormenores relevantes e exemplos" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 177; tradução portuguesa, adaptação livre) e "utilizar, de forma eficaz, uma variedade de palavras de ligação para marcar claramente a relação entre as ideias", fazendo uso de "um número limitado de mecanismos de coesão para ligar os enunciados num discurso claro e coerente, embora numa intervenção longa possa haver alguns 'saltos'" (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 178; tradução portuguesa, adaptação livre).

Assim sendo, o aprendiz/usuário torna-se devidamente habilitado a cumprir com relativo êxito os TCs solicitados pelo Celpe-Bras e expostos no gráfico que segue:

Figura 19- TCs

Total – 46 tarefas em 23 exames

Artigo – 4

Carta – 12

Carta do leitor – 5
Email – 6
Postagem em blog – 2
Outros textos (diário de viagem, anúncio, aviso, textos para reunião de trabalho) – 17

Os gêneros textuais mais solicitados pelo Celpe-Bras em ordem de recorrência foram a carta e o email, a carta ao leitor, o artigo e a postagem em blog, seguidos por uma série de outros textos com uma periodicidade irregular, em virtude de constar apenas uma única vez na concepção do exame como os gêneros diário de viagem, texto para quadro de avisos e reunião de trabalho, panfleto e até mesmo um questionário em resposta a uma pesquisa de opinião.

Um outro aspecto relevante depreendido dos exames analisados e dos gêneros textuais privilegiados, refere-se à estrutura dos exames quanto aos níveis de CE dos TPs e dos enunciados de produção das EEs relacionadas às tarefas. Para tanto, à título de exemplificação, opõe-se os TPs e os enunciados das *tarefas* de TCs do primeiro semestre de 2005 e os do segundo semestre de 2015.

Embora as *tarefas* ainda sejam muito semelhantes, não evidenciando uma mudança significativa quanto aos gêneros textuais abordados, há 11 anos atrás, em 2005, o nível de produção das EEs era menos elaborado e foi se aprimorando ao longo do tempo.

A *tarefa* 3 do citado exame solicitava que o aprendiz escrevesse um texto pedindo patrocínio apenas apresentando uma situação e justificando o seu pedido, enquanto a *tarefa* 4 requisitava a elaboração de um panfleto. Contudo, em 2015, na *tarefa* 3 o examinando deverá elaborar uma mensagem eletrônica a empresas em busca igualmente de patrocínio descrevendo o projeto e justificando a sua relevância.

Desse modo, mesmo que as *tarefas* 3 de ambos os exames se assemelhem, as exigências quanto à elaboração de um pedido de patrocínio tornaram-se mais complexas, visto que o examinado deveria fazer inferências interculturais sobre o projeto como conhecer o significado contemporâneo de comunidade empregado em relação às favelas do Rio de Janeiro, saber que Babilônia é o nome de uma comunidade da Zona Sul carioca e depreender que tipo de mudança social e dimensionar a real importância desse projeto para as as pessoas da comunidade em questão.

Um outro fator quanto à percepção de progressão dos enunciados de ambas as *tarefas* é que apesar delas serem aparentemente similares, a elaboração de uma mensagem eletrônica e não de um simples texto, descrevendo uma proposição de trabalho e justificando a importância dessa proposição aos futuros patrocinadores, exige que o examinando execute uma mensagem eletrônica em uma linguagem formal, realizando uma narração de maneira detalhada e apresente razões que demonstre os fundamentos daquele pedido.

Quanto à *tarefa 4* do exame de 2005, pede-se que o examinando idealize um panfleto, à medida que na *tarefa 4* de 2015 deverá escrever uma carta aberta endereçada à prefeitura local, para ser publicada em jornais, fazendo com que fique claro e compreensível a todos o problema, além de usar argumentos para discutir apresentando e contapondo razões para que se chegue a uma resolução.

Todavia, o nível de abrangência de CE apresentam uma grande instabilidade em relação ao perfil dos TPs. Os TPs *Tabuleiro popular* (Figura 19) e *Verdes contra as árvores* (Figura 20) da revista *Época* solicitam por parte do aprendiz uma complexidade de competências e conhecimentos (amplitude e domínio de vocabulário, controle sobre a semântica etc) muito maior.

Nos TPs de 2015, mais especificamente o texto *Cozinheira faz iguarias com o que ia para a cozinha* (Figura 21), retirado de um almanaque de cultura popular, há um apontamento para uma linguagem relativamente mais simples e corriqueira; embora o texto *Azulejos valiosos* (Figura 22), no mesmo exame, ainda exija uma maior habilidade por parte do examinando, caracterizando assim um exame com um amplo alcance sobre a linguagem, apesar de seus textos possuírem uma base comum amparada em textos jornalísticos.

Algumas críticas acirradas despontam acerca da configuração dos conteúdos do Celpe-Bras em torno dos gêneros textuais, nomeadamente no que se intitulou a “patologia do gênero textual” (BAGNO, 2015). Para Bagno (2015), não há como desconsiderar que o conceito de gênero textual assumiu um papel de grande importância diante do desenvolvimento teórico da linguística e das práticas didático-pedagógicas no ensino de línguas.

No entanto, a crítica que se faz é quando se restringe essas práticas a quase um dogma inflexível e sem a possibilidade de se adaptar a contextos e situações mais condizentes com a realidade, contestando assim a proposta do Celpe-Bras em se assumir como um exame efetivamente de base teórica comunicativa.

De acordo com essa perspectiva, assinala-se que o Celpe-Bras privilegia mais o adequado cumprimento da *tarefa* em detrimento do efetivo conhecimento da língua por parte do examinando. A título de exemplificação, cita-se a *tarefa* 3 do primeiro semestre de 2011, a saber:

> "Você trabalha no departamento de marketing de uma empresa fabricante de cosméticos que pretende ampliar sua produção. Com base nas informações da reportagem abaixo, escreva um texto
> para a diretoria dessa empresa, salientando o perfil do homem contemporâneo e sugerindo a criação de uma linha completa de produtos para o público masculino." (Fonte: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2011)

Bagno (2015) atenta ainda para a condição de descompasso com a realidade da proposição da tarefa, visto que mesmo um falante nativo da língua portuguesa talvez não tivesse apto a realizar tal *tarefa*, a não ser que fosse uma pessoa do ramo publicitário e após um bom período para refletir e se inspirar. De acordo com a crítica apresentada por Bagno (2015) e com os dados encontrados nessa pesquisa, é possível considerar que o Celpe-Bras se propõe a avaliar quase que um só perfil de candidato, como o universitário/acadêmico e/ou profissional de áreas correlatas com uma escolaridade de nível superior, por exemplo.

Não tão distante encontra-se o perfil do usuário/aprendiz perfilado pelas escalas de avaliação do QCERL. No entanto, esse perfil encontra-se devidamente descrito apenas no nível C1 dos NCRs, o que significa que há propostas de níveis de uso de uma LE inferiores aos do aprendiz/usuário que atingiu o nível considerado autônomo e/ou proficiente.

Dessa forma, faz-se necessário atentar para a relevância dos gêneros, mas não reduzir o conteúdo das práticas didático-pedagógicas no ensino de PLNM apenas ao uso deles, bem como indica-se usar o QCERL sem que se configure um uso obrigatório. A seguir, encontram-se as *tarefas* usadas como apoio para a exemplificação dessa análise.

Figura 20- Tarefa III – TP 1 – 2005.1

Tarefa III

TABULEIRO POPULAR

Leia a reportagem "Tabuleiro Popular".
Imagine que você seja membro da associação dos moradores da Vila Conceição e que tenha sido escolhido para escrever um texto a ser encaminhado às empresas do bairro, pedindo patrocínio para os jovens jogadores de xadrez. Seu texto deverá

- apresentar a situação e
- justificar o pedido.

Celpe-Bras/PARTE COLETIVA 5

VIDA BRASILEIRA

XEQUE-MATE Sem nenhuma alternativa de lazer, os jovens da periferia passam o dia jogando xadrez em tabuleiros improvisados

Naumer Nascimento/ÉPOCA

Tabuleiro popular

Na Vila Conceição, um dos bairros mais pobres de São Paulo, não há quem não saiba jogar xadrez

Garotos da periferia de São Paulo estão quebrando o estigma de que xadrez é jogo somente para ricos ou intelectuais. Na Vila Conceição, extremo leste e uma das regiões mais pobres da capital paulista, quase todos os jovens da comunidade movem as peças do tabuleiro com maestria. Tudo começou há menos de três anos, com os monitores de um centro de informática do Acessa São Paulo, programa de inclusão digital do governo do Estado, instalado dentro da associação do bairro.

O acesso aos computadores despertou a curiosidade da comunidade, sedenta por inclusão digital. Todos queriam utilizar os equipamentos, navegar na internet, montar currículos. Mas com o uso limitado das máquinas – cada pessoa tem direito a apenas 30 minutos – as filas ficavam cada vez maiores e mais gente se aglomerava nas portas da associação. Ao lado da fila, os monitores jogavam xadrez. "O pessoal via a gente jogando e perguntava como podia aprender", conta a monitora Érica Regina Alves, de 21 anos. "Daí, a gente pensou em começar a ensinar xadrez para o pessoal da fila. Assim, eles podiam se distrair enquanto esperavam", diz Érica. O jogo pegou. Do grupo de jovens, já saíram dois campeões municipais e medalhistas em disputas regionais entre escolas e clubes.

O xadrez despertou tamanha paixão na comunidade que, aos sábados, há um horário reservado somente para a prática do jogo on-line no infocentro. "Aqui, ninguém leu livros sobre xadrez. Aliás, quem disser que sabe jogar está mentindo, porque há sempre uma jogada, um desafio escondido no movimento das peças", diz o estudante Francisco Mota, de 24 anos, lembrando que há mais de 160 quatrilhões de maneiras de jogar apenas os primeiros dez lances de uma partida.

Sem patrocínio ou ajuda governamental, os jovens da periferia jogam em tabuleiros de plástico, com peças improvisadas, para disputar campeonatos. Amigos e vizinhos arrecadam dinheiro para alugar vans e pagar os lanches quando os jovens participam de torneios em outras regiões da cidade de São Paulo ou no interior do Estado.

Alguns jovens disputam em comunidades virtuais. "Já joguei com gente do mundo todo", diz Leonardo Ferreira, de 15 anos. Entre o futebol improvisado no campinho do morro e o tabuleiro, há quem fique com a segunda opção. "É muito melhor do que ficar na rua. Às vezes, até jogo bola", conta Felipe Cauê da Silva, de 11 anos, nove medalhas em competições municipais.

Sem patrocínio, os jovens da Vila Conceição podem parar de jogar

Mas aprender xadrez não significa que esses jovens mudarão de vida. Sem apoio para a prática do esporte profissionalmente, têm poucas chances de se igualar aos ídolos, como Anatoly Karpov e Garry Kasparov, detentores dos maiores recordes da história do xadrez. "Já pensei em ser mestre, mas isso não dá futuro", acredita Alex Granig, de 18 anos, campeão paulista pela categoria até 16 anos em 2002 e vencedor de diversos campeonatos regionais. ■

PALOMA COTES

ÉPOCA 13 DE DEZEMBRO, 2004

89

Fonte: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005.

Figura 21- Tarefa IV – TP 2 – 2005.1

Tarefa IV

VERDES CONTRA AS ÁRVORES

Leia a reportagem "Verdes contra as árvores" e, baseado nas informações apresentadas, elabore um panfleto para conscientizar a população sobre o trabalho da Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS).

Celpe-Bras/PARTE COLETIVA

MEIO AMBIENTE

DERRUBADA Defensores de espécies nativas vão derrubar pinheiros no dia 14

Verdes contra as árvores

Ambientalistas promovem dia de combate ao pínus, espécie invasora na Mata Atlântica

O veterinário Clóvis Borges parou o carro numa avenida isolada em Curitiba, na semana passada, desceu com o filho Ricardo, de 13 anos, e dois sobrinhos. As crianças iam cortar um pínus. Ao dar os primeiros golpes com um facão, uma senhora parou o carro e, escandalizada, pôs-se a defender a natureza e criticar a falta de cidadania do diretor da organização Sociedade de Pesquisa de Vida Selvagem (SPVS). Esse é o tipo de reação que Borges espera nos próximos dias. Um grupo de ambientalistas coordenado pelo Instituto Hórus e apoiado pela SPVS vai promover, na terça-feira 14, uma limpeza de espécies exóticas invasoras em uma área da Serra da Graciosa, no Paraná. "É uma provocação. Para preservar é preciso cortar árvores", explica. "Pínus é ótimo em reflorestamento. Fora dele, machado!"

O contra-senso de ver um ambientalista derrubar pínus ou arrancar inocentes beijos e açucenas de beira de estrada expõe um drama maior. Segundo a União Internacional para a Conservação da Natureza, organismos invasores são a segunda maior causa de perda de biodiversidade no mundo, atrás do desmatamento. Importadas de outros continentes, essas espécies não possuem predadores naturais no país, por isso se reproduzem rapidamente, expulsando as espécies nativas, como ipês, cedros e canjeranas, e, conseqüentemente, eliminando animais que dependem dessas plantas para a sobrevivência. "Se nada for feito, corremos o risco de no futuro termos apenas 300 espécies dominando a paisagem em todo o mundo", diz a engenheira florestal Sílvia Ziller, presidente do Instituto Hórus. Ela faz um levantamento nacional de invasoras, que já somam mais de 160 tipos de plantas e animais. O projeto tem parceria com a organização The Nature Conservancy e apoio do Ministério do Meio Ambiente. O governo terá um diagnóstico completo no segundo semestre de 2006. "Sabendo quantas espécies são, onde estão, quando chegaram e quem faz pesquisa, teremos políticas e regras claras", diz Braulio Dias, gerente de conservação do ministério.

Pinheiros importados eliminam árvores e animais nativos

O Instituto Hórus disponibiliza informações no site www.institutohorus.org.br, lista espécies invasoras e ensina a eliminar ou substituir algumas. É uma informação útil num país que tem 20% da biodiversidade mundial, mas aprecia os exóticos. ■

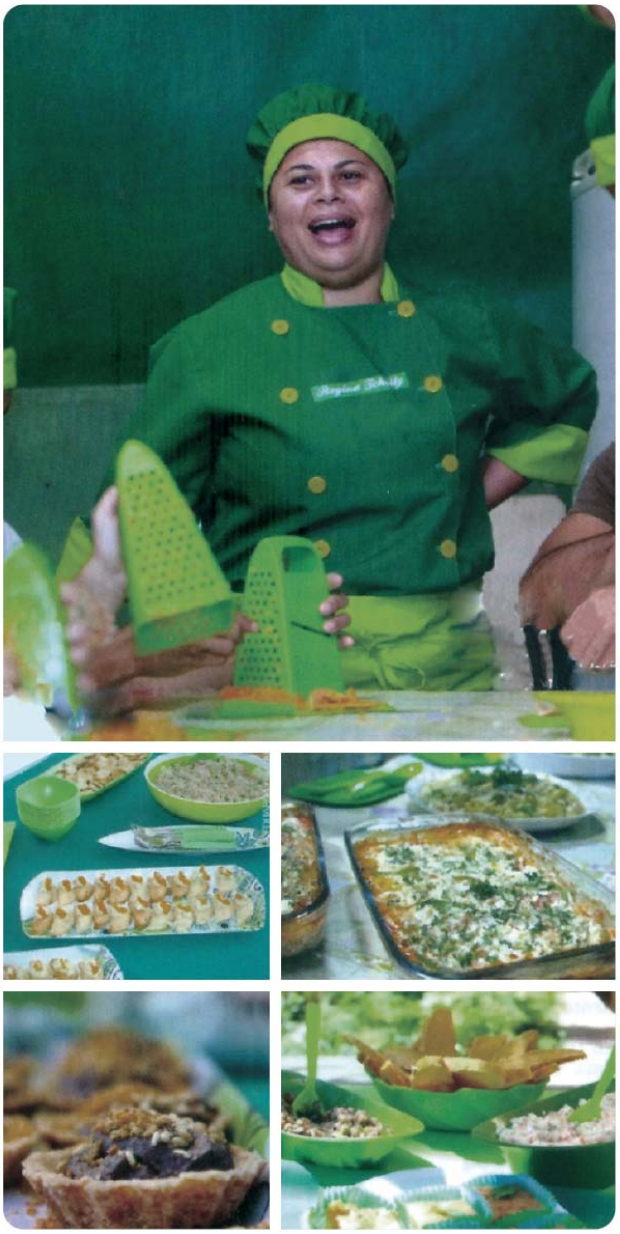
LUCIANO PATZSCH, DE CURITIBA

ÉPOCA 13 DE DEZEMBRO, 2004

Fonte: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2005.

Figura 22- Tarefa III – TP 1 – 2015.2

Você é membro da Associação de Moradores da Comunidade da Babilônia e acompanha o projeto Favela Orgânica. Com base nas informações da reportagem "Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo", escreva um e-mail dirigido a empresas que possam patrocinar o Favela Orgânica e possibilitar o aluguel de um espaço adequado para as atividades do projeto. Em seu texto, solicite o patrocínio, descrevendo o projeto e justificando sua relevância.



Cozinheira faz iguarias com o que ia pro lixo

Cascas, talos e folhas. Os alimentos podem e devem ser aproveitados de forma integral. É o que ensina a cozinheira Regina Tchelly, 32 anos, ex-empregada doméstica que criou o projeto Favela Orgânica nas comunidades da Babilônia e do Chapéu Mangueira, na zona sul do Rio.

Nascida na Paraíba, ela cresceu vendo a mãe aproveitar integralmente tudo o que ia para a cozinha. Já no Rio, a partir de 2001, revoltou-se ao se deparar com o desperdício nas feiras livres. Passou a encher a sacola com o que era considerado resto e soltou a imaginação para dar fins para toda aquela comida. Assim surgiram brigadeiros com casca de banana, pão de casca de abóbora, pastas de talo de agrião. Todos deliciosos, baratos e de alto valor nutricional.

Em 2011, Regina juntou 140 reais e criou o Favela Orgânica. Sua disposição, talento e carisma fizeram o projeto decolar. Ensinou as vizinhas, depois a comunidade inteira, outras favelas do Rio e, quando se deu conta, estava dando oficinas em outros estados e até em outros países. "No total, já dei oficinas para mais de duas mil pessoas", conta, com alegria.

A paraibana criou mais de 450 pratos — todos sem nenhum tipo de carne. Hoje, a maior dificuldade que enfrenta é não ter um espaço mais adequado para tocar o projeto, que também oferece bufê de gastronomia alternativa para eventos e promove capacitação para profissionais da alimentação. Tudo é feito a partir de sua casa, na Babilônia.

Mesmo assim, Regina segue confiante, com sorriso fácil e disposição para trabalhar. "Tudo o que é feito com amor dá certo", garante.

SAIBA MAIS Site do projeto: www.favelaorganica.com.

Almanaque Brasil de Cultura Popular, dez. 2013 (adaptado).

Fonte: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015.

Figura 23- Tarefa IV – TP 2 – 2015.2

Você é morador de Belém e está inconformado com a situação dos casarões históricos da cidade. Com base na matéria "Azulejos valiosos", escreva uma carta aberta endereçada à prefeitura municipal, para ser publicada em jornais locais. Seu texto deverá explicar o problema e argumentar sobre a necessidade de se tomarem medidas imediatas para solucioná-lo.

Azulejos valiosos

Quatro casarões do século XIX são alvo de roubos e depredações em Belém.

A capital paraense já foi considerada uma das cidades brasileiras com maior variedade de azulejos, que coloriam as fachadas e o interior de residências. Boa parte deles foi importada da Europa, principalmente na virada do século XIX para o XX, auge da produção de borracha. Da década de 1970 para cá, no entanto, mais de 50% dos azulejos se perderam. Este ano, a situação parece ter se agravado. Desde fevereiro, pelo menos quatro casarões foram alvo de vandalismo. O assunto vem se espalhando pela capital parense, e há quem suspeite de encomenda de roubos.

Uma das construções depredadas é o Palacete Vitor Maria da Silva, batizado com o nome de seu antigo dono, inspetor de obras do estado do Pará no governo Augusto montenegro (1901-1909). Os azulejos foram encontrados dias depois, em cacos, e estão no Laboratório de Conservação e Restauração da UFPA (Lacore): "Recebemos aqui no laboratório mais de 1.000 fragmentos de azulejos e estamos montando o quebra-cabeça para ver a que painéis pertencem. Vamos limpar e organizar o material até o fim de junho. Só depois será decidido o que pode ser restaurado ou refeito", explica Thaís Sanjad, coordenadora do Lacore.

Há cerca de um ano, o Departamento do Patrimônio Histórico, Artístico e Cultural (Dphac) iniciou o processo de tombamento do casarão. Segundo a diretora Thaís Toscado, o procedimento é demorado, por ser necessário documentar detalhes arquitetônicos e históricos da construção. "No caso deste imóvel, os detalhes se tornam mais elaborados, dado o nível artístico dos painéis de azulejo. Mas o local já foi interditado".

A proteção do palacete parece encaminhada, mas a situação na cidade causa preocupação, já que outros três casarões tiveram azulejos do século XIX furtados. "Foram roubos pontuais muito estranhos. O Palacete Vitor Maria da Silva tem um dos interiores mais bonitos da cidade, mas por fora é muito simples, não chama atenção. As pessoas que invadiram devem ter sido encarregadas de roubar azulejos. Ou então foi uma tentativa de desqualificação da propriedade, para que se possa fazer o que quiser com o patrimônio", suspeita a arquiteta e urbanista Cláudia Nascimento. A superindentende do Iphan no Pará, Maria Dorotéia Lima, concorda: "Tudo indica que há um mercado de azulejos na cidade, até porque os exemplares fora das áreas tombadas não têm qualquer proteção, o que pretendemos fazer em breve", disse. Enquanto as investigações não forem concluídas, os poucos exemplares de azulejos que ainda restam aumentam cada vez mais de valor.

Jornal **Em Dia**, jun. 2012 (adaptado).

Fonte: BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2015.

Em virtude da análise em relação às exigências dos elementos componentes dos exames do Celpe-Bras em comparação com as escalas, parâmetros e critérios do QCERL, pode-se inferir que o usuário/aprendiz habilitado a realizar o exame de maneira proficiente é o concernente aos níveis B1 e B2.

Os usuários/aprendizes dos níveis C1 e C2 podem ser considerados igualmente habilitados. Todavia, esses níveis da escala global de NCRs pressupõem um conhecimento acima daquele verificado pelas exigências feitas por parte da elaboração das propostas de *tarefas* do Celpe-Bras, considerando que tais níveis possuem o completo domínio da língua, de maneira a ler e interpretar com destreza, por exemplo, textos literários, cuja aparição no Celpe-Bras limitou-se a um único gênero literário encontrado, a crônica. Apesar de outros gêneros literários figurarem previstos no Manual do Candidato do Celpe-Bras, como poemas e contos, por exemplo (BRASIL, MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO, 2013).

Desse modo, descarta-se o aprendiz/usuário elementar dos níveis A1 e A2 como um possível examinando do exame de proficiência Celpe-Bras, visto que esse aprendiz/usuário não poderia fazer uso das competências, conhecimentos, estratégias e habilidades quando da realização do exame ao tentar compreender e/ou produzir um texto. de acordo com a escala global de NCRs. Um aprendiz/usuário do nível A1 limita-se a:

> “compreender e usar expressões familiares e cotidianas, assim como enunciados muito simples, que visam satisfazer necessidades concretas. Pode apresentar-se e apresentar outros e é capaz de fazer perguntas e dar respostas sobre aspectos pessoais como, por exemplo, o local onde vive, as pessoas que conhece e as coisas que tem. Podecomunicar de modo simples, se o interlocutor falar lenta e distintamente e se mostrar cooperante” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49; tradução portuguesa, adaptação livre)

Enquanto no nível A2 o aprendiz/usuário ainda é somente hábil em:

> “compreender frases isoladas e expressões frequentes relacionadas com áreas de prioridade imediata (p. ex.: informações pessoais e familiares simples, compras, meio circundante). É capaz de comunicar em tarefas simples e em rotinas que exigem apenas uma troca de informação simples e direta sobre assuntos que lhe são familiares e habituais. Pode descrever de modo simples a sua formação, o meio circundante e, ainda, referir assuntos relacionados com necessidades imediatas” (CONSELHO DA EUROPA, 2001, p. 49; tradução portuguesa, adaptação livre)

Nota-se que na o aprendiz/usuário da língua deverá adaptar a sua leitura à natureza e ao objetivo do texto proposto, recuperando as informações principais e secundárias a partir de elementos explicítos e implícitos necessários. Esse usuário/aprendiz deverá utilizar suas diferentes habilidades e competências, além de fazer uso de estratégias diversas para inferir em seus conhecimentos sobre a língua-alvo e saber recorrer a ferramentas apropriadas como as diversas competências inerentes a esse processo, retirarando o essencial da CE de uma dada *tarefa* do Celpe-Bras com a finalidade de manifestar-se em uma EE.

Por intermédio de um posicionamento enquanto um dos interlocutores da produção proposta, deverá considerar múltiplos aspectos como o contexto (eixo temático comunicativo), a situação (domínio) e a conjuntura sociolinguística para cumprir a *tarefa* com relativo êxito e um bom desempenho. Assim sendo, o ensino formal de PLNM pode contribuir para a formação desse aprendiz ao enfocar nas dimensões indispensáveis e fundamentais para o agir desse usuário/aprendiz na língua portuguesa utilizada no Brasil.

CONCLUSÃO

A sala de aula de PLNM caracteriza-se por, normalmente, apresentar um ambiente instrucional heterogêneo com aprendizes advindos de várias partes do mundo. Subentende-se que um hábil professor de PLNM consegue ler e interpretar a realidade brasileira em suas múltiplas formas de significação, vinculando o ensino-aprendizagem da língua portuguesa à cultura brasileira, servindo como um mediador das relações indivíduo-sociedade.

Diante desse contexto, um dos grandes desafios enfrentados cotidianamente pelos professores de Português Língua Não Materna (PLNM) consiste em não apenas detectar os conhecimentos adquiridos pelo aprendiz e realizados com independência, bem como em identificar as necessidades objetivas em relação aos conteúdos abordados com a finalidade de se desenvolver e aprimorar as habilidades e competências inerentes ao bom desempenho do aprendiz e consequente proficiência na língua-alvo.

A partir da análise documental realizada nas tarefas 3 e 4 da parte escrita do exame Celpe-Bras, chega-se às seguintes conclusões:

- Configuram-se os gêneros textuais como conteúdos privilegiados nas edições dos útilmos dez anos (2005 a 2015). Entretanto, os gêneros utilizados como TPs concentram-se sobre aqueles retirados da esfera midiática, incidindo principalmente sobre a reportagem.
- As proposições de *tarefas* em relação aos gêneros solicitados como TCs não costumam variar, solicitando habitualmente os seguintes gêneros: carta, carta do leitor, mensagem eletrônica, artigo e postagem em blog como os mais recorrentes entre outros gêneros de menor expressividade quantitativa.
- Apesar do Celpe-Bras instituir quatro tipos de níveis de proficiência (intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior), em virtude da constância na elaboração dos enunciados e nas solicitações de *tarefas* dos TCs analisados ao longo de dez anos e em paridade com os descritores do dispositivo do QCERL, aponta-se os níveis B1 e B2 como níveis de proficiência aptos a realizar o exame Celpe-Bras, constituindo apenas um recorte dos níveis de proficiência estabelecidos pelo QCERL.

- Assim sendo, não se confirma a premissa de que examinandos com diferentes níveis de proficiência são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa, variando apenas a qualidade desse desempenho conforme o disposto nas concepções do Celpe-Bras, visto que ao utilizar uma vez mais o dispositivo de referência do QCERL, excluem-se os níveis elementares/iniciantes A1 e A2.
- As propostas de *tarefas* transitam sempre sobre o aspecto sociológico/comportamental. Por conseguinte, há uma regularidade nas temáticas de comunicação.
- Em todas as *tarefas* verificadas, exige-se um conhecimento da cultura brasileira para que se faça inferências sobre o contexto e a situação comunicativa, bem como a adequação sociolinguística a se empregar nos TCs.

Em virtude dessas constatações, pretende-se propor como conteúdo para o ensino de PLNM:

- De acordo com os elementos observados nas proposições de *tarefas* da parte escrita do Celpe-Bras, aponta-se para uma prática didático-pedagógica de base comunicativa por intermédio de *tarefas* que envolva o aprendiz atividades de interação e efetiva imersão sociocultural na língua-alvo para uma verdadeira integração à língua-alvo.
- O desenvolvimento de *tarefas* que demandem ao aprendiz o aperfeiçoamento contínuo das habilidades, estratégias e competências explicitadas pelo QCERL por intermédio de *tarefas* desafiadoras e motivantes, integrando-as aos conteúdos de gêneros textuais indicados pelo Celpe-Bras em projetos nos quais o aprendiz/usuário interaja como ator social de forma ampla e diversificada.
- A inclusão de uma concepção interativa entre os TPs e os TCs subdividos por domínios (privado, público, profissional e educativo), bem como por eixo temático de comunicação proposto por essa pesquisa – educação, meio ambiente, saúde e cuidados pessoais, etc, visto que dessa maneira torna-se possível melhor delinear e relativizar as situações e contextos de

interlocução por parte do aprendiz/usuário nas proposições de *tarefas*, considerando o adequado uso de um registro formal, informal ou semiformal, além de situar tal aprendiz/usuário quanto ao conhecimento sociocultural que deverá acionar para realizar a *tarefa* de maneira satisfatória.

- A partir dessa configuração, é possível delinear e ressaltar os gêneros textuais referentes a artigos, carta e carta do leitor, mensagem eletrônica e postagem em blog como os mais recorrentes na EE do exame Celpe-Bras, além de indicar a elaboração de MDs apoiados em gêneros advindos de suportes autênticos como os encontrados em veículos midiáticos (entrevista, reportagem, etc) consoante com os gêneros abordados no Celpe-Bras, visando a interação por parte do aprendiz/usuário sem, no entanto, restringi-los a esses gêneros e cercear o desenvolvimento de outros aspectos de ensino-aprendizagem de PLNM.

À vista de todas essas elocubrações a despeito do exame Celpe-Bras e do QCERL, depreende-se que os aprendizes/usuários de PLNM devem estar aptos a interagir em diferentes contextos situacionais de uso da língua. Desse modo, é preciso que esses aprendizes/usuários desenvolvam a competência comunicativa com base em situações reais de comunicação do cotidiano e que reflitam verdadeiramente sobre a sociedade na qual os mesmos estão inseridos.

Quando um aprendiz/usuário expõe-se a múltiplos contextos comunicacionais e a variados gêneros textuais com suas inerentes especificidades (conteúdo, estrutura, elementos léxico-gramaticais), esse aprendiz poderá perceber como tal sociedade se organiza – linguística e retoricamente – e passará a compreendê-la de uma forma mais efetiva, desenvolvendo uma maior capacidade de interação com a sociedade a qual foi exposto.

Essa interação proporcionará uma maior compreensão do universo singular e intrínseco desse sistema linguístico e desenvolverá no aprendiz a competência sociocultural que o mesmo necessita para uma maior socialização e adaptabilidade ao novo contexto linguístico a ser adquirido.

Portanto, o conhecimento na área da Linguística Textual e a ampla utilização de dispositivos disponíveis para se aprimorar as habilidades, competências, estratégias e conhecimentos de um aprendiz por um professor de PLNM, além de relevante, torna-se essencial, uma vez que o professor deverá fornecer ao aprendiz

as condições necessárias para construir um texto como uma unidade coesa e coerente, cujos sentidos e cuja referência emergem durante as práticas discursivas. Por meio da análise textual, focaliza-se a língua em uso, nos seus aspectos formais e funcionais.

Faz-se necessário conhecer os mecanismos do sistema linguístico em questão para redescobrir a sua identidade como falante de Português, para aprender a se dizer nessa nova língua a ser apreendida. Uma abordagem sócio-comunicativa de ensino-aprendizagem de PLNM, utiliza-se do uso de conhecimento de mundo compartilhado entre os aprendizes como uma maneira de inserir de forma eficaz tais aprendizes na sociedade em questão.

Em virtude do exposto nesta pesquisa, conclui-se que uma aprendizagem baseada na aquisição das competências e conhecimentos essenciais – quer sejam gramaticais, sociolinguísticas, discursivas ou estratégicas – para se comunicar de uma maneira sólida e eficaz, deverá ser construída sobre os alicerces de uma contextualização sócio-interacional e estruturada na inserção intercultural do aprendiz de PLNM em sala de aula.

Entretanto, as práticas de ensino em PLNM e os MDs disponíveis ainda não são suficientes e igualmente não contemplam de maneira ampla e aprofundada a aquisição dessas competências e a sua consequente associação com todo esse arcabouço de adequação e contextualização sócio-interacional.

Por conseguinte, a abordagem comunicativa entra em consonância com a constituição do exame Celpe-Bras, ao considerar que esse processo de ensino-aprendizagem procura inserir os aprendizes em contextos reais de comunicação, por intermédio de gêneros textuais e seus concernentes parâmetros de avaliação, subdivididos como exposto anteriormente em: Adequação Contextual, Adequação Discursiva e a Adequação Linguística.

Todavia, não deverá se limitar apenas aos gêneros textuais presentes nos exames como conteúdo de ensino de PLNM, mas diversifica-los e ampliá-los em múltiplos contextos interacionais. Tal ensino precisa configurar-se de forma a abarcar o aperfeiçoamento das habilidades, estratégias e competências e proporcionar as ferramentas primordiais para o desenvolvimento linguístico eficaz do aprendiz, agregando a composição dos tipos textuais aos gêneros textuais e colaborando para a formação de proficientes aprendizes do português brasileiro.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laura Camila Braz de. O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. In: *Anais do SIELP*. Uberlândia: EDUFU, 2012. v. 2, n. 3.

ALMEIDA, Patrícia Maria Campos de; DUARTE, Andrea Lima Belfort. Produção escrita em materiais de Português língua estrangeira: que gêneros discursivos estão sendo privilegiados? In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros:* pesquisas e noções*.* Niterói: Intertexto, 2005.

BAGNO, Marcos. Falar brasileiro: *o pesadelo do Celpe-Bras*. *Revista Caros amigos*. São Paulo, n. 220, jul. 2015.

BAGNOLI, Paola; DOTTI, Eduardo; PRADERI, Rosina; RUEL, Véronique. La perspective actionnelle: Didactique et pédagogie par l'action en interlangue. In: FORO DE LENGUAS DE ANEP, 3., 2010, Montevideo. *Anais....* Disponível em: <http://portail-du-fle.info/glossaire/PerspectiveationnelleBagnoliRuel.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2015.

BARBOSA DA SILVA, Diego. *De flor do lácio a língua global*. Jundiaí, Paco Editorial: 2013.

BAZERMAN, Charles. *Gêneros textuais, tipificação e interação.* São Paulo: Cortez, 2005.

BESSA, José Rogério Fontenele. Os jesuítas e suas atividades linguísticas no Brasil. *Revista de Letras*, v. 16, n. 1/2, jan./dez. 1994.

BRASIL. Ministério da Educação. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros:* guia do participante. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros:* manual do candidato. Brasília, DF: MEC/INEP, 2013.

BUHRER, Édna Cabral; MULIK, Katia Bruginski. A avaliação de línguas estrangeiras na perspectiva das inteligências múltiplas*.* In: RETORTA, Miriam Sester; MULIK, Katia Bruginski (Org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:* diálogos, pesquisas & reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

BURIASCO, Regina Luzia Coria de. Algumas considerações sobre avaliação educacional. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, n. 22, 2000. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2221/2179>. Acesso em: 10 ago. 2015

CANALE, Michael. From Communicative Competence to Communicative Language Pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHIMIDT, R. W. *Language and Communication*. New York: Longman Group Limited, 1996.

CANALE, Michael; SWAIN Merril. *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing.* Disponível em: <http://ibatefl.com/wp-content/uploads/2012/08/CLT-Canale-Swain.pdf>. Acesso em: 24 set. 2015

CASTRO, Pedrina Barros de. *Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2006.

CHAGAS, Valmir. *Didática especial de línguas modernas*. São Paulo: Ed. Nacional, 1979.

CONRADO, Rosana Salvini. *Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira:* paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras. Jundiaí: Paco Editorial, 2013.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* – Aprendizagem, Ensino e Avaliação*.* Lisboa: Edições ASA, 2001.

COTA, Ailana Assis. *Inter-ação, representação e identificação do Brasil em textos escritos do exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade de Brasília, Brasília, DF, 2013.

CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; BEATO-CANATO, Ana Paula; ANJOS-SANTOS, Lúcia Moreira dos. Análise do livro-didático de língua estrangeira moderna no PLND (2011): Reflexões necessárias*.* In: RETORTA, Miriam Sester; MULIK, Katia Bruginski (Org.). *Avaliação no ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras:* diálogos, pesquisas & reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DAMAZO, Liliane Olivera*. A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira*. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, 2012.

DAMAZO, Liliane Oliveira; COURA-SOBRINHO, Jerônimo; VILLELA, Ana Maria Nápoles. Uma análise enunciativa de textos dos examinandos do Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. O gênero textual "carta do leitor" no exame Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DIAS SOBRINHO, José. Educação Superior sem fronteiras – Cenários da globalização: bem público, bem público global, comércio transnacional? *Avaliação – Revista da Avaliação da Educação Superior,* Sorocaba, n. 2, 2004. Disponível em: <http://periodicos.uniso.br/ojs/index.php?journal=avaliacao&page=article&op=view&path%5B%5D=1265&path%5B%5D=1255>. Acesso em: 30 nov. 2015.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras). In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DINIZ, Mônica Baêta Neves Pereira. Celpe-Bras – Futuro (In)certo? In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

EVERS, Aline; WILKENS, Rodrigo. *Classificação de proficiência em língua adicional no português: um estudo para a determinação de índices diferenciadores*. S/D. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/evers-wilkens>. Acesso em: 30 set. 2015.

FERNANDES, Domingos. Acerca da articulação de perspectivas e da construção teórica em avaliação educacional. In: M. T. Esteban e A. J. Afonso (Org.). *Olhares e interfaces:* reflexões críticas sobre a avaliação. São Paulo: Cortez, 2010.

FRANCA, Leonel. *O método pedagógico dos jesuítas* – o "Ratio Studiorum"*:* introdução e tradução. Rio de Janeiro: Agir, 1952.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de. A avaliação educacional como objeto de recomendações internacionais. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, n. 31, 2005. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2143>. Acesso em: 28 set. 2015.

GOMES, Maíra da Silva. *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras*. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

JÚDICE, Norimar. Abordagem do texto nas tarefas de leitura/produção escrita do exame Celpe-Bras: um olhar retrospectivo. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LAPKOSKI, Graziella Araújo de Oliveira. Desenvolvimento e Aplicação de Testes de Suficiência em Inglês para Fins Acadêmicos. In: RETORTA, Miriam Sester; MULIK, Katia Bruginski (Org.). *Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras:* diálogos, pesquisas & reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições*. 22. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MACEDO, Sheyla Maria Fontenele; LIMA, Marcos Antônio Martins. Revolvendo o Passado da Avaliação Educacional e Algumas Repercussões na Escola. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, v. 14, n. 32, p. 155-171, maio/ago. 2013.

Disponível em: <http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1199>. Acesso em: 22 set. 2015.

MAYA, Maria José. Sociedade Civil e CPLP: contributos para a promoção e divulgação da língua portuguesa. *Revista Pontes*, n. 1, abr. 2015. 800 anos da língua portuguesa. Disponível em: <https://revistapontesdevista.com/2015/04/05/sociedade-civil-e-cplp-contributos-para-a-promocao-e-divulgacao-da-lingua-portuguesa/>. Acesso em: 13 jul. 2015.

MARCUSCHI, Luiz Antônio. Gêneros textuais: definição e funcionalidade. In: DIONISIO, Ângela Paiva; MACHADO Anna Rachel; BEZERRA Maria Auxilidadora (Org.). *Gêneros textuais & ensino*. 2 ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2003.

MARTINEZ, Pierre. *Didática de línguas estrangeiras*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

MENDES, Edileise. Aprender a língua, aprendendo a cultura: uma proposta para o ensino de Português Língua Estrangeira. In: CUNHA, Maria Jandyra Cavalcanti e; SANTOS, Percília (Org.). *Tópicos em Português Língua Estrangeira*. Brasília: EDUnB, 2003.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Ideologia linguística: como construir discursivamente o português no século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *O português no século XXI:* cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

OLIVEIRA, Gilvan Müller de. Um Atlântico ampliado: o Português nas políticas linguísticas do século XXI. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo da (Org.). *Português no século XXI:* cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação:* da excelência à regulação das aprendizagens – Entre duas lógicas. Philippe Perrenoud; tradução de Patrícia Chittoni Ramos. Porto Alegre: Artmed, 1999.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Avaliação do nível de proficiência linguística dos alunos do Ensino Básico cuja língua materna não é o português (PLNM). In: *Diversidade Linguística na Escola Portuguesa*. Lisboa: ME/ILTEC, 2003-2005. Disponível em: <http://www.iltec.pt/divling/_pdfs/cd2_proficiencia_linguistica.pdf>. Acesso em: 26 jan. 2015.

QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Efeito retroativo da avaliação na aprendizagem de línguas estrangeiras: Que fenômeno é esse? In: RETORTA, Miriam Sester; MULIK, Katia Bruginski (Org.). *Avaliação no Ensino-Aprendizagem de Línguas Estrangeiras:* diálogos, pesquisas & reflexões. Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

SIGNORINI, Inês. Política, língua portuguesa e globalização. In: MOITA LOPES, Luiz Paulo (Org.). *O português no século XXI:* cenário geopolítico e sociolinguístico. São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

SILVA, Vera Lúcia Teixeira da. Competência Comunicativa em Língua Estrangeira – Que conceito é esse? *Soletras*, São Gonçalo, RJ, ano 4, n. 8, jul./dez. 2004.

TARDIEU, Claire. Votre B1 est-il mon B1? L'interculturel dans les tests d'évaluation en Europe. *Les cahiers de l'acedle*, v. 7, n. 2, 2010. Disponível em: <www.acedle.org>. Acesso em: 13 jul. 2014.

TROUCHE, Lygia Maria Gonçalves. Leitura e interpretação: inferências socioculturais. In: JÚDICE, Norimar (Org.). *Ensino da língua e da cultura do Brasil para estrangeiros* – pesquisas e noções. Niterói: Intertexto, 2005.

VIANNA, Heraldo Marelim. Avaliação educacional: uma perspectiva histórica. *Estudos em Avaliação Educacional,* São Paulo, n. 12, 1995. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/eae/article/view/2297>. Acesso em: 22 set. 2015.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Classificação de estratégias de aprendizagem de línguas: critérios, abordagens e contrapontos. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 10, n. 36, 2011. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/view/1921/900>. Acesso em: 30 nov. 2015.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades, v. 5, n. 17, abr./jun. 2006. Disponível em: <http://publicacoes.unigranrio.com.br/index.php/reihm/article/viewFile/501/492>. Acesso em: 27 jan. 2015.

WORTHEN, Blaine. Visão geral do mosaico formado pela avaliação e controle educacionais. In: GOLDBERG, Maria Amélia Azevedo; SOUZA, Clarilza Prado (Org.) *Avaliação de programas educacionais:* Vicissitudes, controvérsias, desafios. São Paulo: Editora EPU, 1982.

ZANARDINI, João Batista. Dos testes psicométricos às avaliações em larga escala: instrumentos diferenciados com ontologia em comum. *Rev. Teoria e Prática da Educação*, v. 15, n. 3, p. 65-74, set./dez. 2012.

ZOGHBI, Denise Maria Oliveira. Língua e cultura no ensino-aprendizagem de Português Língua Estrangeira. In: SILVA, Kléber Aparecido da; SANTOS, Danúsia Torres dos. *Português como Língua (Inter)Nacional:* faces e interfaces. Campinas: SP: Pontes Editores, 2013.