

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ

AMANDA LETÍCIA SOUZA CORDOVIL DIAS

VALIDADE E COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE: REFLEXÕES SOBRE OS
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO EXAME CELPE-BRAS

CURITIBA

2022

AMANDA LETÍCIA SOUZA CORDOVIL DIAS

VALIDADE E COMPETÊNCIA PLURILÍNGUE: REFLEXÕES SOBRE OS
PRESSUPOSTOS TEÓRICOS DO EXAME CELPE-BRAS

Dissertação apresentada ao curso de Pós-Graduação em Letras, Área de Concentração em Estudos Linguísticos, Setor de Ciências Humanas, Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do título de Mestra em Letras.

Orientadora: Prof.^a Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim

CURITIBA

2022

DADOS INTERNACIONAIS DE CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO (CIP)
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ
SISTEMA DE BIBLIOTECAS – BIBLIOTECA DE CIÊNCIAS HUMANAS

Dias, Amanda Letícia Souza Cordovil

Validade e competência plurilíngue: reflexões sobre os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras / Amanda Letícia Souza Cordovil Dias. – Curitiba, 2022.

1 recurso on-line : PDF.

Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Paraná, Setor de Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em Letras.

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim.

1. Multilinguismo. 2. Proficiência linguística. 3. Língua portuguesa – Composição e exercícios – Testes de aptidão.

I. Brahim, Adriana Cristina Sambugaro de Mattos, 1972-.

II. Universidade Federal do Paraná. Programa de Pós-Graduação em Letras. III. Título.

Bibliotecária: Romilda Aparecida dos Santos CRB-9/1214

ATA Nº1121

ATA DE SESSÃO PÚBLICA DE DEFESA DE MESTRADO PARA A OBTENÇÃO DO GRAU DE MESTRA EM LETRAS

No dia vinte e sete de maio de dois mil e vinte e dois às 14:00 horas, na sala Virtual, Canal do youtube do PPGLetras, foram instaladas as atividades pertinentes ao rito de defesa de dissertação da mestrand **AMANDA LETÍCIA SOUZA CORDOVIL DIAS**, intitulada: **Validade e competência plurilingue: reflexões sobre os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM. A Banca Examinadora, designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná, foi constituída pelos seguintes Membros: ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), JENIFFER IMAREGNA ALCÂNTARA DE ALBUQUERQUE (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO PARANÁ), FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ), LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS). A presidência iniciou os ritos definidos pelo Colegiado do Programa e, após exarados os pareceres dos membros do comitê examinador e da respectiva contra argumentação, ocorreu a leitura do parecer final da banca examinadora, que decidiu pela APROVAÇÃO. Este resultado deverá ser homologado pelo Colegiado do programa, mediante o atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca dentro dos prazos regimentais definidos pelo programa. A outorga de título de mestra está condicionada ao atendimento de todos os requisitos e prazos determinados no regimento do Programa de Pós-Graduação. Nada mais havendo a tratar a presidência deu por encerrada a sessão, da qual eu, ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM, lavrei a presente ata, que vai assinada por mim e pelos demais membros da Comissão Examinadora.

CURITIBA, 27 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica
27/05/2022 16:56:14.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica
27/05/2022 16:43:22.0

JENIFFER IMAREGNA ALCÂNTARA DE ALBUQUERQUE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
27/05/2022 16:44:56.0

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica
27/05/2022 16:04:49.0

LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

TERMO DE APROVAÇÃO

Os membros da Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação LETRAS da Universidade Federal do Paraná foram convocados para realizar a arguição da dissertação de Mestrado de **AMANDA LETÍCIA SOUZA CORDOVIŁ DIAS** intitulada: **Validade e competência plurilingue: reflexões sobre os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras**, sob orientação da Profa. Dra. ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM, que após terem inquirido a aluna e realizada a avaliação do trabalho, são de parecer pela sua APROVAÇÃO no rito de defesa.

A outorga do título de mestra está sujeita à homologação pelo colegiado, ao atendimento de todas as indicações e correções solicitadas pela banca e ao pleno atendimento das demandas regimentais do Programa de Pós-Graduação.

CURITIBA, 27 de Maio de 2022.

Assinatura Eletrônica

27/05/2022 16:56:14.0

ADRIANA CRISTINA SAMBUGARO DE MATTOS BRAHIM
Presidente da Banca Examinadora

Assinatura Eletrônica

27/05/2022 16:43:22.0

JENIFFER IMAREGNA ALCÂNTARA DE ALBUQUERQUE
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE TECNOLÓGICA FEDERAL DO
PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/05/2022 16:44:56.0

FRANCISCO JAVIER CALVO DEL OLMO
Avaliador Interno (UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ)

Assinatura Eletrônica

27/05/2022 16:04:49.0

LEANDRO RODRIGUES ALVES DINIZ
Avaliador Externo (UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS)

Aprender é coisa própria do ser humano. Só o homem é capaz de aprender: aprender a pensar, aprender a fazer, aprender a aprender, aprender a ser, aprender a viver junto, aprender a morrer etc. O aprendizado humano, entretanto, é algo que abre para o homem o seu próprio ser como projeto. Sem saber aprender, o ser humano não produziria cultura espiritual – existência simbólica. Sem fazer o aprender, o ser humano não seria nunca histórico – não teria destino-sendo, não buscaria nada, não existiria como ser-situado, não correria riscos, não teria coragem, não significaria absolutamente coisa alguma. Tudo isto só é possível, porque o homem é, em seu próprio ser-acontecer, linguagem. E porque é linguagem neste sentido lato, o homem é o ser capaz de saber fazer a si mesmo como acontecimento-apropriação do que nunca tem o caso.

RESUMO

Diversos são os motivos que ocasionam os fluxos migratórios que vivenciamos com o passar dos anos, como em situações de refúgio, de trabalho, de intercâmbio etc., assim como várias são as razões em casos de pessoas que procuram praticar uma língua estrangeira mesmo dentro de seu país de origem. Logo, uma das consequências desses movimentos é o aumento da solicitação dos exames de proficiência em línguas estrangeiras. Nesse sentido, ao considerar a relevância dessas avaliações, defini como objeto de estudo o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras. O Celpe-Bras é o exame de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo governo do Brasil e que pode ser utilizado tanto para a entrada no ensino superior brasileiro, por meio dos programas PEC-G e PEC-PG, como para entrada no mercado de trabalho, validação de diplomas e até em processos de naturalização brasileira. Assim, dado seu papel social, procurei analisar a estrutura desse exame, mais especificamente a partir do Documento-base do exame Celpe-Bras, por ter sido o último documento oficial publicado, em 2020, e por ser um documento base de seus pressupostos teóricos. Portanto, como objetivo geral, procurei investigar a validade de sua base teórica, assim como refletir sobre a prática da Competência Plurilíngue em seu processo avaliativo. Para isso, me vali de uma metodologia documental de indução analítica, ou seja, qualitativa-interpretativista (BORTONI-RICARDO, 2008; LÜDKE E ANDRÉ, 2015), baseada na concepção trans-indisciplinar e crítica da área da linguística aplicada (LA) (PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI, 1998; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2009). Por meio dessas concepções, primeiro discuto sobre a área de avaliação em língua estrangeira, seu histórico e perspectivas científicas (OLLER, 1979; CANALE E SWAIN, 1980; FARHADY, 1982; CANALE, 1983; VOLLMER, 1983; WIDDOWSON, 1991; BROWN, 2000; CLARK, 2000; SCHLATTER, GARCEZ E SCARAMUCCI, 2004a; SPOLSKY, 2017; RODRIGUES, 2020), bem como os aspectos que podem ser utilizados para atestar a validade de um exame (SCHOFFEN, 2009; RETORTA E MAROCHI, 2018). Depois, trato sobre a definição do monolinguismo e seu surgimento (CALVO, 2011; MONTEAGUDO, 2012; ESPÍRITO SANTO E BARROS, 2018), assim como do plurilinguismo (CONSELHO DA EUROPA, 2001; 2016; 2018; MELO-PFEIFER E SCHMIDT, 2014; MARIZ, SILVA E SILVA, 2017; COSTE, 2019), relacionando-os com a realidade brasileira (STURZA E FIEPKE, 2017; ESPÍRITO SANTO E BARROS, 2018; FERREIRA, 2018). Ainda desenvolvo entendimentos sobre os estudos filosóficos de língua(gem) estabelecidos pelo Círculo de Bakhtin, relacionando sua concepção de língua(gem) com o monolinguismo e o plurilinguismo (BAKHTIN, 2003; 2008; 2010; 2015; 2016; DI FANTI, 2003; CAVALCANTE FILHO E TORGA, 2011; FARACO, 2013; 2017; VOLÓCHINOV, 2018). Assim, como considerações finais, apresento as constatações de minha análise e explico o porquê de pensar a Competência Plurilíngue no processo avaliativo do Celpe-Bras.

Palavras-chave: Plurilinguismo. Proficiência linguística. Celpe-Bras.

RESUMEN

Los motivos que causan los flujos migratorios que vivimos con el paso de los años, observables en las situaciones de refugio, de trabajo, de intercambio de estudiantes, etc., así como muchas son las razones por las que las personas buscan aprender y practicar lenguas extranjeras en su propio país de origen; una consecuencia de este movimiento es la creciente solicitud de los exámenes de lengua extranjera. Por lo tanto, hay que tener en cuenta la importancia de estas evaluaciones, propuse cómo objeto de investigación el Certificado de Proficiencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros, el Celpe-Bras. El Celpe-Bras es un examen de proficiencia en lengua portuguesa reconocido por el gobierno de Brasil y que tiene utilidad para el ingreso en instituciones de grado superior brasileñas, por medio de los programas PEC-G y PEC-PG, también para ingresar en el mercado de trabajo, validación de diplomas o proceso de naturalización brasileña. De modo que, por su papel social, propuse hacer un análisis de la estructura del examen, de manera más específica al Documento-base del examen Celpe-Bras, por ser el último documento publicado de manera oficial, en 2020, y también por ser un documento de presupuestos teóricos de base. Por lo tanto, cómo objetivo general, intenté investigar su base teórica, así cómo reflejar acerca de la práctica de la Competencia Plurilingüe en el proceso de evaluación. Puesto que, utilicé una metodología documental de inducción analítica, esto es, cualitativa-interpretativista (BORTONIRICARDO, 2008; LÜDKE Y ANDRÉ, 2015), basada en la concepción trans-indisciplinar y crítica del área de la lingüística aplicada (LA) (PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI, 1998; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2009). Por medio de estas concepciones, primero hago la discusión sobre el área de evaluación en lengua extranjera, su historia y perspectivas científicas (OLLER, 1979; CANALE Y SWAIN, 1980; FARHADY, 1982; CANALE, 1983; VOLLMER, 1983; WIDDOWSON, 1991; BROWN, 2000; CLARK, 2000; SCHLATTER, GARCEZ Y SCARAMUCCI, 2004a; SPOLSKY, 2017; RODRIGUES, 2020), así como los aspectos que pueden ser utilizados para comprobar la validez de un examen (SCHOFFEN, 2009; RETORTA Y MAROCHI, 2018). Luego, hablo de la definición del monolingüismo y su surgimiento (CALVO, 2011; MONTEAGUDO, 2012; ESPÍRITO SANTO Y BARROS, 2018), así como del plurilingüismo (CONSEJO DE EUROPA, 2001; 2016; 2018; MELO-PFEIFER Y SCHMIDT, 2014; MARIZ, SILVA Y SILVA, 2017; COSTE, 2019), relacionandolo con la realidad brasileña (STURZA Y FIEPKE, 2017; ESPÍRITO SANTO Y BARROS, 2018; FERREIRA, 2018). Después desarrollo el entendimiento sobre los estudios filosóficos de lengua(jem) establecidos por el Círculo de Bakhtin, relacionando su concepción de lengua(jem) con el monolingüismo y el plurilingüismo (BAKHTIN, 2003; 2008; 2010; 2015; 2016; DI FANTI, 2003; CAVALCANTE FILHO Y TORGA, 2011; FARACO, 2013; 2017; VOLÓSHINOV, 2018). Dejo como consideraciones finales los resultados de mi análisis y explico el porqué se puede pensar en la Competencia Plurilingüe en el proceso de evaluación del Celpe-Bras.

Palabras clave: Plurilingüismo. Proficiencia lingüística. Celpe-Bras.

RUZUMO

Manga di kussas ta pui djintis sai di se tera pa utru tera, suma pabia di refugiu, pabia di tarbadju, nterkambiu i ku manga di utrus kussas. Suma tambi ku manga kussas ta pui djintis sina papia lingua di utru djintis mesmu ki é sta na sé tera própi. Um di konsikencia di kila i omento di numuru di djintis pa bai fassi prova pa sibi si alguin sibi papia lingua di strangerus. Na es sintidu, ora ki na Konsideradu mportancia di és provas, nkudji suma objetu di és tarbadju certificadu di mpenhu na lingu portuguis pa strangerus, Celpe-Bras. Celpe-Bras i um prova ku ta fassidu pa sibi kal djintis ku pudi papia ku skribi lingu portuguis dritu, és prova i reconhecidu pa guvernu di Brasil, i pudi uzadu pa entra na skola di formason di Brasil, atrabés di programa PEC-G o PEC-PG, pa tarbadja ku el, pa valida diplomas i tambi até pa otcha dukumentus pa naturaliza pa sedu brasileiru. Pabia di si bon papel na djuntamet, mbusca analisa xtrutura di prova di Celpe-Bras, principalmeti dukumentu- basi de prova di Celpe-Bras, pabia di kuma i ultimu dukumentu oficial ku publikadu na anu di 2020, tambi pabia di kuma el i dukumentu firkidja di ke ki ta difindi. Pa kila, suma objetivu specifiku di es tarabdj, mbuska testa validade di ke ku é ta difindi, suma djubi si kontra i tem possiblidad di pudu manga di linguas na ora di fasi djintis prova. Pa kila, pa mpudi fassi metodologia documental di kunsada analitica, ou qualitativa-interpretativista a tarbadja ku (BORTONI- RICARDO, 2008; LÜDKE O ANDRÉ, 2015), na sintidu di mangas di disciplinas sim limiti ku critica na lado di linguistica aplicada (LA), (PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI, 1998; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2009). Na es ntindimentu, purmeru mpapia di prova na lingu di strangeiro, si storia ku si ideias cientificos OLLER, 1979; CANALE O SWAIN, 1980; FARHADY, 1982; CANALE, 1983; VOLLMER, 1983; WIDDOWSON, 1991; BROWN, 2000; CLARK, 2000; SCHLATTER, GARCEZ O SCARAMUCCI, 2004; SPOLSKY, 2017; RODRIGUES, 2020), assim suma kusas ku pudi uzadu pa djubi validade di um prova (SCHOFFEN, 2009; RETORTA E MAROCHI, 2018). Dipus ntissi explikason di monolinguisimo i tambi kuma ki surgi (CALVO, 2011; MONTEAGUDO, 2012; ESPÍRITO SANTO O BARROS, 2018), suma plurilinguismo (CONSELHO DA EUROPA, 2001; 2018; MELO-PFEIFER O SCHMIDT, 2014; MARIZ, SILVA O SILVA, 2017; COSTE, 2019), parsintil ku realidade brasileru (STURZA O FIEPKE, 2017; ESPÍRITO SANTO O BARROS, 2018; FERREIRA, 2018). Nsta na tenta disinvolve inda ntindimentu a cerca di studu di filosofia de lingus ku papiadu pa Círculo di Bakthin, pa parsintil ku ntindimentu de lingus ku monolinguisimoe ku plurilinguismo (BAKHTIN, 2003; 2008; 2010; 2015; 2016; DI FANTI, 2003; CAVALCANTE FILHO O TORGA, 2011; FARACO, 2013; 2017; VOLÓCHINOV, 2018). Asim, pa kabanta, n'ghapresenta nha ntindimentu i n'splika pabia ki no dibidi pensa na fasi provas di Celpe-Bras na manga di linguas.

Palabras-tchabi: Plurilinguismo; Proficiencia linguistika; Celpe-Bras.

REZUMU

Iha motivu oioin ne'ebé hamosu fluxu migratoriu sira ne'ebé ita liu tiha ona tinan barak nia laran, iha situasaun sira hanesan: refujiu, servisu, interkambiu nst., nune'e mós iha razaun oioin ba ema hirak ne'ebé buka atu prátika lian husi rai seluk nian, maske prátika de'it iha rai-laran. Tan ne'e, movimentu hirak ne'e hamosu konsekuénsia oioin, no ida husi sira ne'e mak númeru ba pedidu ezame profisiénsia iha lian estranjeiru nian aumenta. Sentidu ida ne'e, hodi konsidera relevansia husi avaliasaun hirak ne'e nian, atu defini hanesan objetu estudu nian ba Certificado de Proficiencia em Língua Portuguesa (Celpe-Bras). Celpe-Bras mak ezame profisiénsia iha lian portugés rekoñesidu husi governu Brasil nian no bele uza tantu atu tama ba ensinu superior iha Brazil, liu husi programa PEC-G no PEC-PG, hanesan mós ba iha kampu traballu, validasaun diploma nian no mós ba iha prosesu naturalizasaun nu'udar sidadaun Brazil. Tan ne'e, ninia papel sosiál, ha'u buka analiza didiak estrutura husi ezame Celpe-Bras, liliu hakle'an iha dokumentu-baze husi ezame Celpe-Bras nian, tan sai hanesan dokumentu ofisiál ikus, ida ne'ebé publika tiha ona, iha tinan 2020, no sai hanesan dokumentu baze ba ninia presupostu teóriku sira. Ne'e duni, hanesan objetivu espesífiku, ha'u buka atu hatudu validade ba ninia baze teórica, nune'e mós atu verifika possibilidade hodi hamosu Kompeténsia Plurilíngue iha ninia prosesu avaliativu. Ho nune'e, ha'u uza metodolojia dokumental ba indusaun analítika, ka bele mós, kualitativa-interpretativista (BORTONI RICARDO, 2008; LUDKE E ANDRÉ, 2015), bazeadu ba konsepsaun trans-indisiplinar no krítika ba área linguistika aplikada (LA) (PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI, 1998; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2009). Liu husi konsepsaun hirak ne'e, dahuluk ha'u diskuti kona-ba área avaliasaun ba iha lian estranjeira ninia istóriu no perspetiva sientífika sira (OLLER, 1979; CANALE E SWAIN, 1980; FARHADY, 1982; CANALE, 1983; VOLLMER, 1983; WIDDOWSON, 1991; BROWN, 2000; CLARK, 2000; SCHLATTER, GARCEZ E SCARAMUCCI, 2004a; SPOLSKY, 2017; RODRIGUES, 2020), hanesan mós aspektu sira ne'ebe bele utiliza atu hatudu validade ezame ida nian (ACHOFFEN, 2009; RETORTA E MAROCHI, 2018). Hafoin, ha'u haktuir kona-ba definisaun monolingvizmu no ninia orijen (CALVO, 2011; MONTEAGUDO, 2012; ESPÍRITO SANTO E BARROS, 2018), hanesan mós plurilingvizmu (CONSELHO DA EUROPA, 2001; 2018; MELO-PFEIFER E SCHMIDT, 2014; MARIZ, SILVA E SILVA, 2017; COSTE, 2019), relasiona ho realidade Brazil nian (STRURZA E FIEPKE, 2017; ESPÍRITO SANTO E BARROS, 2018; FERREIRA, 2018). Tan ne'e ha'u sei dezenvolve atendimentu kona-ba estudu filozófiku lianguajen sira ne'ebe estabelese tiha ona husi Circulo Bakhtin, relasiona ho ninia konsepsaun lianguajen nian ho monolingvizmu no plurilingvizmu (BAKHTIN, 2003; 2008; 2010; 2015; 2016; DI FANTI, 2003; CAVALCANTE FILHO E TORGA, 2011; FARACO, 2013; 2017; VOLÓCHINOV, 2018). Nune'e, hanesan mós konsiderasaun final, ha'u apresenta prova husi ha'u nia análise no esplikasaun kona-ba tansá iha hanoin ba Kompeténsia Plurilingue iha prosesu avaliativu Celpe-Bras nian.

Liafuan xave: Plurilingvizmu. Profisiénsia linguistik. Celpe-Bras.

ABSTRACT

Several reasons cause the migratory flows that we experience over the years, such as in situations of refuge, work, study exchange, etc., as well as several reasons in cases of people who seek to practice a foreign language even within your country of origin. Therefore, one of the consequences of these movements is the increase in requests for proficiency exams in foreign languages. In this sense, when considering the relevance of these assessments, I defined the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners, Celpe-Bras, as the object of study. Celpe-Bras is the Portuguese language proficiency exam recognized by the government of Brazil that can be used for entry into Brazilian higher education, through the PEC-G and PEC-PG programs, as for entry into the labor market, validation of diplomas, and even in Brazilian naturalization processes. Thus, given its social role, I tried to better analyze the structure of the Celpe-Bras exam, more specifically the “Documento-base do exame Celpe-Bras”, as it was the last official document published, in 2020, and for being a base document of its theoretical assumptions. Therefore, as a general objective, I tried to investigate the validity of its theoretical basis, as well as to reflect on the practice of the Plurilingual Competence in its evaluation process. For this, I made use of a documentary methodology of analytical induction, that is, qualitative-interpretative (BORTONIRICARDO, 2008; LÜDKE AND ANDRÉ, 2015), based on the trans-interdisciplinary and critical conception of the field of Applied Linguistics (PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI, 1998; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2009). Through these conceptions, I first discuss the area of foreign language assessment, its history, and scientific perspectives (OLLER, 1979; CANALE AND SWAIN, 1980; FARHADY, 1982; CANALE, 1983; VOLLMER, 1983; WIDDOWSON, 1991; BROWN, 2000; CLARK, 2000; SCHLATTER, GARCEZ AND SCARAMUCCI, 2004; SPOLSKY, 2017; RODRIGUES, 2020), as well as the aspects that can be used to attest the validity of an exam (SCHOFFEN, 2009; RETORTA AND MAROCHI, 2018). Then, I discuss the definition of monolingualism and its emergence (CALVO, 2011; MONTEAGUDO, 2012; ESPÍRITO SANTO AND BARROS, 2018), as well as plurilingualism (CONSELHO DA EUROPA, 2001; 2018; MELO-PFEIFER AND SCHMIDT, 2014; MARIZ, SILVA AND SILVA, 2017; COSTE, 2019), relating them to the reality of Brazil (STURZA E FIEPKE, 2017; ESPÍRITO SANTO AND BARROS, 2018; FERREIRA, 2018). I still develop understandings of the philosophical studies of language established by The Bakhtin Circle, relating its conception of language with monolingualism and plurilingualism (BAKHTIN, 2003; 2008; 2010; 2015; 2016; DI FANTI, 2003; CAVALCANTE FILHO AND TORGA, 2011; FARACO, 2013; 2017; VOLÓCHINOV, 2018). Thus, as final considerations, I present the findings of my analysis and explain the reasons to think the Plurilingual Competence in the evaluation process of Celpe-Bras.

Keywords: Plurilingualism. Language proficiency. Celpe-Bras.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Tarefa 3 da edição de 2020/1 do Celpe-Bras.....	61
Figura 2 - Elemento Provocador nº 7 da edição de 2020/1 do Celpe-Bras	63
Figura 3 - Tarefa 4 da edição de 2020/1 do Celpe-Bras.....	69
Figura 4 - Elemento Provocador nº 19 da edição de 2020/1 do Celpe-Bras	70
Figura 5 - Características avaliativas do Celpe-Bras.....	72
Figura 6 - Os tipos de validade.....	73
Figura 7 - Tarefa 3 da edição de 2019/1 do Celpe-Bras.....	74
Figura 8 - Elemento Provocador nº 7 da edição de 2019/2 do Celpe-Bras	76
Figura 9 - Roteiro de Interação Face a Face do Elemento Provocador nº 7 da edição 2019/2 do Celpe-Bras	77
Figura 10 - Fluxo para atribuição de notas na Parte Escrita do Celpe-Bras (por tarefa).....	86
Figura 11 - Pesos dos critérios de avaliação da Parte Oral.....	87
Figura 12 - Fluxo para avaliação oral e resolução de discrepâncias na Parte Oral	88
Figura 13 - Entendimentos sobre o plurilinguismo	91

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 - Estrutura da Parte Escrita	59
Quadro 2 - Estrutura da Parte Oral	62
Quadro 3 - Principais conceitos do Celpe-Bras	91

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO: UM SER SENDO.....	6
2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS: INDISCIPLINARIDADE, INTERPRETATIVISMO E DIALOGIA.....	16
2.1 Uma nova LA: do usar ao praticar.....	17
2.2 Uma metodologia interpretativista e dialógica.....	20
3 AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: HISTÓRICO E ASPECTOS DE VALIDADE	24
3.1 O ensino e a avaliação de proficiência em língua estrangeira ao longo dos anos	24
3.2 A validação de uma avaliação em língua estrangeira	28
3.2.1 Validade	29
3.2.2 Efeito Retroativo	31
3.2.3 Confiabilidade	32
3.2.4 Praticidade.....	33
4 REALIDADES LINGÜÍSTICAS: MONOLINGUISMO, PLURILINGUISMO E CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM).....	35
4.1 Monolinguismo: uma ação homogeneizadora do Estado-nação	35
4.2 Plurilinguismo: uma competência heterogênea	40
4.3 Concepção de língua(gem): uma visão bakhtiniana	45
4.3.1 As forças centrípetas e centrífugas do monolinguismo e do plurilinguismo	50
5 ANÁLISE DO EXAME CELPE-BRAS: CONSTRUINDO SABERES.....	53
5.1 Análise do histórico e da estrutura do Celpe-Bras: aproximação com Bakhtin	54
5.2 Análise das características avaliativas do Celpe-Bras	66
5.3 Investigando a validade dos pressupostos teóricos do Celpe-Bras.....	72
5.4 Investigando os efeitos retroativos do Celpe-Bras	81
5.5 Investigando a confiabilidade e a praticidade do Celpe-Bras.....	83
5.6 Refletindo sobre a prática da Competência Plurilíngue no Celpe-Bras: uma possibilidade	90
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	108
REFERÊNCIAS	114
ANEXOS	124
ANEXO I – PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA PARTE ESCRITA.....	124

ANEXO II – GRADE HOLÍSTICA DE AVALIAÇÃO DA PARTE ORAL DO CELPE- BRAS, UTILIZADA PELO AVALIADOR-INTERLOCUTOR	125
ANEXO III – GRADE ANALÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PARTE ORAL DO CELPE- BRAS, UTILIZADA PELO AVALIADOR-OBSERVADOR.....	126
ANEXO IV – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA CERTIFICADOS PELO EXAME CELPE- BRAS.....	128

1 INTRODUÇÃO: UM SER SENDO

Eis uma das vantagens de envelhecer e ter memória: sabe-se como as histórias começam e têm prosseguimento, e, principalmente na universidade, como os modos de produzir conhecimento se modificam.

Moita Lopes, *Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar* (2009, p. 14).

Há pouco tempo, li *Ensinando a Transgredir* de Bell hooks e me deparei com a seguinte colocação: “[...] minhas decisões sobre o estilo de redação, o fato de eu não usar os formatos acadêmicos convencionais, são decisões políticas motivadas pelo desejo de incluir, de alcançar tantos leitores quanto possível no maior número possível de situações.” (2013, p. 99). E é a partir desse trecho que inicio minha dissertação. Este trabalho é mais do que mais um passo ao longo do meu mestrado, é mais do que uma etapa na obtenção de um importante título, este trabalho visa alcançar, incluir e desenvolver uma pesquisa para além da academia. Esse movimento me parece óbvio, não só por se tratar de um trabalho em linguística aplicada (LA), como também pelo que se propõe: um estudo sobre um importante instrumento de política linguística que influencia a vida de milhares de pessoas, como é o caso do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Mas antes de apresentar mais a fundo os aspectos que compõem esta dissertação, gostaria de expor a minha trajetória acadêmica, caminho esse que me trouxe até este trabalho, logo, a minha relação com a pesquisa que me propus realizar, pois, como bem coloca Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*: “Falar do dito não é apenas redizer o dito, mas reviver o vivido que gerou o dizer que agora, no tempo do redizer, de novo se diz. Redizer, falar do dito, por isso envolve ouvir novamente o dito pelo outro sobre ou por causa do nosso dizer.” (2013, p. 18). Aproveito, inclusive, para marcar que parte desse caminho também está ligado à maneira como me apresento, **pelo sobrenome da família da minha mãe**, Cordovil. Então, ainda que pelo meu registro Dias seja meu último sobrenome, você, caro leitor, deve ter percebido que há duas maneiras de citar meus trabalhos – conforme a ficha catalográfica e conforme a inscrição no sistema da UFPR, com o Cordovil por último. Peço, assim, que se possível, escolha citar este texto que apresento conforme consta no sistema da universidade e no meu Lattes¹, e como eu sempre me identifiquei e me apresentei, afinal, isso também é parte do “reviver o vivido que gerou o dizer [de] agora”.

Ao iniciar o curso de Letras na Universidade Tecnológica Federal do Paraná, Campus Curitiba (UTFPR-CT), muitas foram as possibilidades que me alcançaram; resolvi, então,

¹ Disponível em: < <http://lattes.cnpq.br/2631646888044453>>.

seguir um caminho dentro da linguística textual graças às aulas da professora Luciana Pereira da Silva (UTFPR). Dentre os vários autores como Koch, Antunes, Geraldi e Marcushi, tal qual os vários projetos que fiz parte – como ser professora voluntária de redação pela Ong Em Ação; bolsista “pibidiana” durante três anos e monitora de uma disciplina de produção textual em língua portuguesa para os alunos do curso de Letras Inglês da UTFPR-CT –, senti, na metade de minha trajetória, que ainda poderia me aventurar por outros caminhos. Foi a partir disso, então, que eu me deparei com o Grupo de Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas (GPPFOL²), liderado pelas professoras Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque (UTFPR) e Fernanda Deah Chichorro Baldin (UTFPR), da UTFPR-CT. Lembro-me do meu primeiro contato com esse grupo: participei como ouvinte em uma aula para o nível básico. Diversos eram os alunos presentes, como também as diversas nacionalidades, língua(gens), histórias e, conseqüentemente, valores ali presentes. Presenciar uma aula intercultural em prática, assim como observar a língua portuguesa sendo trabalhada como língua adicional (PLA) foi, definitivamente, um divisor de águas.

Diante de diferentes diálogos, passei a questionar minha compreensão sobre concepção de língua(gem) e a grande área da linguística. “Afiml, que quero eu enquanto professora e pesquisadora? Será então que eu preciso ‘negar’ certas postulações para adentrar em outras? Como posso incluir esses vários conhecimentos em minha produção e pedagogia?”. Mesmo que, inicialmente, tais questionamentos tenham gerado certa angústia sobre qual caminho seguir, foi exatamente esse “desconforto” que me impulsionou a arriscar mais.

Um dos resultados desse estímulo foi ter participado de um convênio entre a Universidade de La Sabana, em Chía, Colômbia, com a UTFPR-CT, proporcionado pelo GPPFOL. Assim, por oito meses, fui professora de língua portuguesa como língua estrangeira (PLE) em um país de cujo idioma oficial eu não tinha domínio, o espanhol. Foi, ao vivenciar a intercompreensão, o multilinguismo da sociedade em que estava inserida, que eu comecei a me enxergar como um indivíduo plurilíngue. Essa epifania me causou mais questionamentos, principalmente porque, na época, eu ainda não tinha conhecimento dos termos *multi/plurilinguismo*. Como explicar, então, o que eu vivia cotidianamente enquanto estrangeira e professora de língua(gem)?

² Conforme as repercussões descritas na página do grupo no diretório do CNPq, o objetivo deste grupo de pesquisa é de atuar na formação inicial de alunos do curso de Letras da UTFPR e promover cursos e demais atividades extensionistas para alunos estrangeiros, provindos de contexto de migração forçada e intercambistas com convênio com a pós-graduação. Link do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/3709433506093927>. Acesso em: 22 fev. 2022.

Retornando ao Brasil e continuando com a graduação, prossegui dando aulas sobre produção de texto, voltadas especialmente para os principais vestibulares e exames de entrada ao ensino superior no Paraná, assim como me tornei monitora em alguns níveis das aulas ofertadas pelo GPPFOL. Foi, desse modo, que comecei a me interessar mais pelo exame Celpe-Bras. Encontrei, portanto, a resposta que vinha procurando. Era possível usar os conhecimentos que estava construindo sobre linguística textual em relação ao Celpe-Bras. Assim, trabalhando mais de perto com os alunos do GPPFOL que prestariam esse exame, e graças, também, a professora Miriam Sester Retorta (UTFPR), que ao me dar um exemplar de seu último trabalho na época – texto em conjunto com a professora Thaís Barbosa Marochi (FACEAR) –, *Avaliação Em Línguas Estrangeiras: da teoria à prática*, fui aprendendo mais sobre as avaliações em língua estrangeira (LE).

Esses entendimentos me proporcionaram uma nova certeza – que, apesar de significar convicção, não quer dizer que seja imutável, e aí que está a graça da coisa: língua e linguagem são indissociáveis. Não que eu já não compreendesse isso antes, mas nunca havia me questionado o porquê de separarmos esses termos quando os tratamos com a ideia de concepção de língua ou prática de uma língua. Por isso, como vocês já devem ter percebido, eu prefiro utilizar o termo “língua(gem)” quando estou tratando da prática das línguas, pois, pensando na consideração trazida por Bell hooks no início deste texto, essa escolha nada mais é que uma “decisão política”, logo, uma enunciação valorativa, como diria Bakhtin – mas para não colocar a “carroça na frente dos bois”, deixarei para desenvolver essa ideia no capítulo sobre concepção de língua(gem).

Logo, continuando com os resultados de todos os estudos e os aprendizados que desenvolvi ao longo da graduação, meu trabalho de conclusão de curso (TCC) foi uma aproximação das propostas de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) com a Parte Escrita – uma vez que ambos os exames podem servir para um mesmo propósito, que é a entrada no ensino superior brasileiro³. Lembro-me das considerações da minha banca, formada pelas professoras Fernanda Deah Chichorro Baldin (UTFPR), Andréia de Fátima Rutiquewiski Gomes (UTFPR) e Jovania Maria Perin dos Santos (UFPR), sobre como eu poderia desenvolver mais a fundo essas ponderações realizadas sobre a estruturação e aplicação do Celpe-Bras.

³ Para a entrada no ensino superior brasileiro é possível utilizar a nota do Enem pelo Sisu e ProUni, enquanto pelo Celpe-Bras por meio dos programas PEC-G e PEC-PG.

Com as constatações realizadas por essa banca, as minhas experiências ao longo da graduação – principalmente os projetos que fiz parte –, assim como meu inquietamento constante, foi que resolvi me candidatar ao processo do mestrado do Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Paraná (PPGL/UFPR). Eu queria estudar e desenvolver mais a fundo as considerações que já tinha sobre o Celpe-Bras, queria entender melhor seus pressupostos teóricos, seu nível de alcance e seu “amadurecimento” com o passar dos anos, queria “conversar” mais de perto com quem o estrutura, o aplica e o corrige.

Ao longo desses meses de estudo na pós, fui influenciada por novas teorias, dessa forma, pude estruturar e concretizar as várias ideias e os vários questionamentos que eu carregava desde a graduação. Quando comecei a fazer parte do Grupo de Pesquisas em Educação Linguística (GPELIN⁴), liderado pelas professoras Adriana Cristina Sambugaro de Mattos Brahim (UFPR) e Denise Akemi Hibarino (UFPR), por exemplo, pude compreender melhor sobre o que tratava a LA, pois muito se falava à minha volta sobre essa área de pesquisa e de conhecimento, mas até então eu não conseguia prontamente defini-la, assim como não conseguia reconhecer que minhas ideias de pesquisa, minhas inquietações e reflexões poderiam ser discutidas em LA. Logo, ao ler e escutar sobre uma LA transdisciplinar, indisciplinar e crítica (MOITA LOPES, 2006; 2009), percebi que o movimento que eu vinha tentando fazer – o de envolver conhecimentos de diferentes linhas de pesquisas a partir das minhas experiências – para a minha pesquisa era, sim, LA.

Isso ficou mais claro ainda quando participei das discussões sobre “decolonialidade”, também propostas pelo GPELIN, em que, ao lermos e discutirmos autores como Walter Dignolo, Aníbal Quijano, Boaventura de Sousa Santos, Catherine Walsh, entre outros, pude ver novamente o debate sobre a relevância de pesquisas, metodologias e pedagogias transdisciplinares como uma maneira de romper com a estrutura colonial de saber, consequentemente do poder e do ser. (QUIJANO, 2000; WALSH, 2015; MIGNOLO, 2020). No livro de Mignolo, *Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar* (2020), há, inclusive, alguns capítulos que se voltam para a discussão do monolinguismo como maneira de sustentar e reforçar não apenas as fronteiras territoriais, mas também de raças e classes. Assim, apesar de não tratar diretamente sobre a decolonialidade em minha dissertação, não posso deixar de marcar a influência que essas leituras tiveram em

⁴ Conforme as repercussões descritas na página do grupo no diretório do CNPq, o objetivo deste grupo de pesquisa é a formação inicial e continuada de professoras e professores; as práticas pedagógicas em diferentes espaços educacionais e de formação de/em diversas línguas/linguagens. Link do Diretório de Grupos de Pesquisa no Brasil: <dgp.cnpq.br/dgp/espelhogrupo/8516320220190087>. Acesso em: 22 fev. 2022.

minha trajetória, logo, neste estudo. Até porque, o movimento de analisar a maneira como a avaliação em LE ocorre – como ficará claro nos próximos capítulos, procurando questionar a prática monolíngue – e até o modo como estou constituindo este texto, por exemplo, é um movimento decolonial. É uma maneira de romper não apenas como uma dissertação pode ser apresentada, como com a visão do Norte Global do que é ser proficiente, assim como o que se entende por língua(gem), além de todos os aspectos sociais, culturais, econômicos e políticos que permeiam esse tópico e que serão tratados, diretamente ou não, nesta dissertação. Portanto, mais uma vez, questionei os meus saberes, compreendendo a construção ocidental-europeia que me influenciou desde o meu ensino básico, agora buscando em minhas produções e pedagogias, meios e ações que permitam a quebra desse ciclo que hoje entendo fazer parte da ideia de colonialidade do poder, do ser e do saber, conforme argumentam os autores das teorias decoloniais citados anteriormente.

Além do GPELIN, foi por meio das disciplinas realizadas do PPGL/UFPR que igualmente fui apresentada a outras pesquisas que impactaram nas minhas ideias para a pesquisa que apresento nesta dissertação. Ainda assim, gostaria de ressaltar que das várias discussões das quais pude fazer parte, a que definitivamente foi uma das maiores responsáveis pela minha pesquisa foi a disciplina “Ensinar e aprender línguas numa perspectiva plurilíngue”, ministrada no primeiro semestre de 2020, pelo professor Francisco Javier Calvo del Olmo (UFPR) e pela professora Silvia Melo-Pfeifer (Universidade de Hamburgo). Foi ao assistir as aulas, ler os textos e participar das atividades propostas por esses professores que finalmente tomei consciência sobre o que vivenciei em 2017. A partir disso, então, concretizei meu entendimento sobre monolinguismo, multilinguismo e plurilinguismo. Precisava, assim, realizar mais uma vez aquilo que desenvolvi no passado: mobilizar os meus conhecimentos constituídos ao longo da graduação, minha vontade em continuar os estudos sobre o Celpe-Bras, agora em relação ao que tinha sido acabada de ser apresentada. Além dessas experiências e conhecimentos adquiridos, o que me levou a trabalhar, especificamente, a relação do Celpe-Bras com o plurilinguismo foi a busca sobre os trabalhos já desenvolvidos a seu respeito. No acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS)⁵, organizado pela professora Juliana Roquele Schoffen (UFRGS), não identifiquei qualquer estudo que se propusesse a analisar o exame sob essa perspectiva, daí a certeza que gostaria de me lançar nessa empreitada. Dessa forma,

⁵ A página inicial, com a descrição desse projeto, pode ser encontrada em: <<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/>>, enquanto a aba específica de trabalhos pode ser encontrada em: <<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/>>. Acesso em 01 mar. 2022.

retomando a colocação de Freire (2013), redizer o dito aqui é expressar os resultados de múltiplas ações e razões para o desenvolvimento da pesquisa que apresento nesta dissertação.

Por esses motivos é que o objetivo geral deste trabalho é o de desenvolver um estudo que se voltasse aos pressupostos teóricos do Celpe-Bras, a partir do Documento-base do exame Celpe-Bras, publicado em 2020, a fim de investigar a validade da base teórica que ele apresenta e, também, refletir sobre a prática da Competência Plurilíngue (CP) de seus participantes. Para atingir esse propósito, como objetivos específicos, busquei historicizar e caracterizar a avaliação de proficiência em LE, assim como o processo avaliativo do exame Celpe-Bras; apresentar a construção dessas que eu nomeio como realidades linguísticas, o monolinguismo e o plurilinguismo, tal como apresentar os conceitos e a relevância da concepção de língua(gem) bakhtiniana, que a meu ver, é a que rege as relações humanas e a que dá suporte para a construção desta proposta de pesquisa.

Gostaria de deixar claro que não intenciono, com a pesquisa aqui apresentada, dar respostas categóricas sobre as aproximações que realizo, mas, sim, questionar e entender melhor o funcionamento desse instrumento de política linguística brasileira que é o Celpe-Bras, já que ele pode ser considerado como um exame de alta relevância⁶, uma vez que não apenas serve como um teste de proficiência, mas também pode servir para o ingresso “em cursos de graduação e em programas de pós-graduação [...]. Além disso, o Celpe-Bras também é aceito em diversas empresas e instituições de ensino do país, inclusive em processos de naturalização.”⁷ Considerando, portanto, seu papel social, é que a presente dissertação busca desenvolver esses questionamentos, alcançando e incluindo, quem sabe, qualquer um que possa se valer dessas informações para utilizar o Celpe-Bras conforme sua necessidade, assim como contribuir com os estudos já desenvolvidos sobre esse exame e, talvez, gerar novos questionamentos a partir dos estabelecimentos aqui realizados. Não por acaso que os resumos da dissertação estão em espanhol, *kriol* (Guiné-Bissau) e *tétum* (Timor-Leste).

Assim, para a construção da análise que aqui proponho, apresento no Capítulo 2 e suas subseções, os fundamentos metodológicos da pesquisa. É nesse momento em que apresento melhor o que compreendo sobre a LA e como me baseio em seus conceitos para a construção

⁶ Seguindo os conceitos de Scaramucci (2004) a respeito do efeito retroativo de uma avaliação e como isso qualifica um exame de alta relevância, essa afirmação também pode ser encontrada em outros trabalhos, como por exemplo em Dionísio & Sousa (2021).

⁷ Informações disponíveis no portal do Ministério da Educação, publicado em: 13 ago. 2020. Disponível em: <<https://www.gov.br/mec/pt-br/assuntos/noticias/celpe-bras-como-obter-o-certificado-de-proficiencia-em-portugues>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

deste trabalho inspirada nas postulações de autores como Moita Lopes (1996; 2009); Signorini (1998); Pennycook (1998) e Fabrício (2006). De acordo com esses autores, a LA é uma área de estudo transdisciplinar, ou seja, não se atém a um uso da teoria linguística, mas sim à prática, o que envolve o olhar para outras áreas de conhecimentos, assim como as diferentes áreas da própria linguística. Dessa forma, propondo a construção de ciência de modo indisciplinar, questionando a maneira de estudo e pesquisa tradicionais. Essa perspectiva possibilita o desenvolvimento de um estudo não apenas qualitativo – uma vez que tenho como objeto de estudo um exame de proficiência que se reflete como um fenômeno social –, mas também qualitativo interpretativista, ou seja, um trabalho de indução analítica, que significa olhar de qual modo os indivíduos constroem determinadas situações sociais e, assim, a maneira que atribuem significado a elas (BORTONI-RICARDO, 2008). É preciso compreender que o exame Celpe-Bras foi criado com certos objetivos por e para determinadas pessoas, isso significa que toda sua estruturação nada mais é do que um reflexo dessas interpretações constituídas por aqueles que o criaram e que são responsáveis por sua manutenção. Desse modo, é possível dizer que não apenas a língua portuguesa, como também seu exame de proficiência, são processos de negociação de valores, de acordo com sua situacionalidade, portanto, de modo dialógico (BAKHTIN, 2003; 2015; 2016; VOLOCHÍNOV, 2018).

É nesse momento também em que apresento a pergunta que orienta a pesquisa com intuito de atingir o objetivo geral desta dissertação: estudar as últimas postulações teóricas do exame Celpe-Bras, especificamente o Documento-base do exame Celpe-Bras – não apenas por ser o mais recente, mas como por ser um documento base do exame –, para investigar a validade de seus pressupostos teóricos e, desse modo, refletir acerca da prática da CP daqueles que o realizam ao longo de seu processo avaliativo. Como objetivos específicos, que são importantes para a concretização do objetivo geral, logo, a delimitação sobre a maneira em que estou olhando para a estrutura do Celpe-Bras, apresento quais são os conceitos por ele postos, assim como seus objetivos e público-alvo permitem o entendimento não apenas do caminho aqui trilhado, mas também das relações estabelecidas e dos resultados levantados.

Para tanto, no Capítulo 3, discuto sobre a avaliação de proficiência em LE ao longo dos anos. A intenção é apresentar alguns dos estudos desenvolvidos sobre as concepções dessas avaliações, assim, a maneira como seus objetivos e sua estruturação se dão a partir das escolas de pensamento e das abordagens de ensino de LE e como isso impacta em sua construção, consequentemente, no que se apresenta para o público que o realiza. Para isso, alguns teóricos utilizados foram Spolsky (1977; 2017), Oller (1979), Canale e Swain (1980),

Farhady (1982), Canale (1983), Widdowson (1991), Brown (2000), Clark (2000), Schoffen (2009), Retorta e Marochi (2018). Essa seção é muito importante, pois permite a compreensão de como a visão teórica do Celpe-Bras se apresenta a partir do que é colocado no Documento-base (2020). Além disso, explico como determinados aspectos, como validade, efeito retroativo, confiabilidade e praticidade (SCHOFFEN, 2009; RETORTA E MAROCHI, 2018), podem influenciar na estruturação de uma avaliação de LE. Sendo esses entendimentos os norteadores para que eu possa constatar a validade dos pressupostos teóricos do Celpe-Bras presentes no Documento-base (2020).

No Capítulo 4, então, me volto para as discussões acerca dos conceitos monolinguismo e plurilinguismo, além de descrever e justificar a concepção de língua(gem) que permeia esta pesquisa. A intenção é clarificar o motivo de pensar a possibilidade de prática da CP no exame Celpe-Bras. Início a discussão explicando como surgiu a ideologia monolíngue e como ela serve como uma ferramenta homogeneizadora do Estado (MONTEAGUDO, 2012; CALVO, 2011, ESPÍRITO SANTO E BARROS, 2018), não apenas no mundo, como também no contexto brasileiro desde a época do Brasil colônia (BARROS, BORGES E MEIRA, 1996). Também discorro, nesse mesmo movimento de historicização, sobre o plurilinguismo, não apenas esclarecendo a maneira como a competência plurilíngue se constitui (MELO-PFEIFER E SCHMIDT, 2014; MARIZ, SILVA E SILVA, 2017; COSTE, 2019), como o diferencio de poliglotismo (BEACCO, 2005; CASTELLOTTI, 2014) e de multilinguismo (CONSELHO DA EUROPA, 2016; FRIJHOFF, 2021), assim como o relaciono com repertório (COSTE, MOORE E ZARATE, 1997, 2009; BENUCCI, 2005; BUSH, 2012). Ainda aponto sobre a realidade linguística presente no Brasil, país multilíngue que, de acordo com o IBGE (2010), são falados por volta de 210 idiomas. (OLIVEIRA, 2009; IPEA, 2011).

Ainda nessa seção apresento alguns dos principais conceitos propostos pelo Círculo de Bakhtin como enunciado, axiologia e dialogia. Para Bakhtin, as relações humanas se dão por meio da língua(gem), logo a perspectiva dos estudos filosóficos constituídos pelo Círculo é o de língua(gem) como discurso, ou seja, considerando sua prática social e não a ideia saussuriana de “langue” que vê língua como sistema. Assim, para os estudiosos do Círculo de Bakhtin, a língua(gem) é composta por vários discursos que retratam a estratificação interna da língua – heteroglossia –, sendo sempre a enunciação uma resposta dialógica – não uma conversa face a face, mas sim um ato responsivo a um outro enunciado, carregada de valores – axiologia –, que denotam toda a situacionalidade do indivíduo (BAKHTIN, 2003; 2015; 2016; VOLOCHÍNOV, 2018). A partir dessa, e de outras considerações que realizo nessa

seção, aproximo esses conceitos bakhtinianos com o monolinguismo e o plurilinguismo, para depois estabelecer ligação com alguns excertos presentes no Documento-base (2020) do Celpe-Bras.

Com base em toda explanação, estudo e reflexão crítica da base teórica utilizada para este trabalho, no Capítulo 5, passo para a análise documental de indução analítica do Documento-base do exame Celpe-Bras (2020). Primeiro, analiso a história e a estrutura do exame Celpe-Bras, procurando aproximar essas constatações com as postulações realizadas pelo Círculo de Bakhtin. Na sequência, analiso aquelas que chamo de características avaliativas do Celpe-Bras. Baseando-me nos estudos realizados por Retorta e Marochi (2018), olho para o exame buscando estabelecer entendimentos sobre seu propósito, sua perspectiva e seu enfoque, informações essas que me ajudarão não apenas compreender como o Celpe-Bras se configura enquanto avaliação de LE, como também ao pensar a CP em seu processo avaliativo. Depois, em concordância com as informações dispostas no Capítulo 3, me volto para a estrutura do Celpe-Bras, considerando seu construto e seu conteúdo, a fim de investigar a validade de sua base teórica disposta no Documento-base do exame Celpe-Bras (2020). Em seguida, avalio os efeitos retroativos do exame Celpe-Bras mencionados em seu documento base, constatando sua influência não apenas no ensino e elaboração de materiais de PLE e PL2, como até em outros países da América Latina. Na sequência procuro avaliar a confiabilidade e a praticidade do exame Celpe-Bras, me valendo das informações presentes no Documento-base do exame Celpe-Bras (2020). Por fim, reflito sobre a prática da CP no exame Celpe-Bras, retomando todos os estabelecimentos realizados ao longo deste capítulo – assim como dos anteriores –, a fim de garantir um estudo integrado e consistente com relação a todos os trabalhos e autores que trouxe para esta dissertação.

Finalmente, nas considerações finais, relembro os entendimentos realizados ao longo de meu trabalho para responder minha pergunta inicial, assim como reforço as constatações de minha análise, explicando o porquê de pensar a CP ao longo do processo avaliativo do exame Celpe-Bras.

Explicado, então, os caminhos que esta dissertação seguirá, dou continuidade ao texto com a intenção de que a maneira como esses pontos são desenvolvidos se mostrem não apenas claros, mas que todo estabelecimento, aproximação, distanciamento e, consequentemente, toda análise, demonstre como tudo está conectado. Como as seções e as informações aqui trabalhadas conversam e dialogam, permeadas de valores que nada mais são do que um reflexo de toda a situacionalidade deste texto, tal qual desta autora professora-pesquisadora. Pois, como bem escolhi para o título dessa seção, um ser sendo, não apenas

como indivíduo, mas também este trabalho “ser sendo”. Portanto, que se constitui pelos enunciados já existentes como resposta, assim como servindo para os futuros que dele terão acesso e que, a partir dele, criarão tantos outros enunciados, pois como Moita Lopes (2009, p. 14) afirma, “os modos de produzir conhecimento [sempre] se modificam”.

2 ORIENTAÇÕES METODOLÓGICAS: INDISCIPLINARIDADE, INTERPRETATIVISMO E DIALOGIA

Eine Theorie, welche die gesellschaftlich-geschichtlichen Tatsachen beschreiben und analysieren will, kann nicht von dieser Totalität der Menschennatur absehen und sich auf das Geistige einschränken.⁸

Wilhelm Dilthey, *Einleitung in die Geisteswissenschaften* (1922, p. 6).

Como já mencionado na introdução, meu objetivo com este estudo é o de verificar a validade dos últimos pressupostos teóricos do Celpe-Bras e se sua base teórica possibilita a aparição da CP de quem o realiza. Para isso, como Wilhelm Dilthey afirma em seu trabalho, *Introdução às Ciências Humanas*, acredito ser necessário olhar a “totalidade humana”, – ainda que esteja olhando para a construção do exame pelo Documento-base (2020), que é apenas uma das faces do Celpe-Bras – logo, o faço de modo indisciplinar, interpretativista e dialógico como explicarei ao longo deste capítulo. Portanto, mesmo que o objeto de estudo seja apenas um recorte do exame, olho para diversos aspectos que o regem. Isso porque o Celpe-Bras está inserido em um determinado contexto sócio-histórico, com certos propósitos – alguns até além do que o exame inicialmente se propôs, como, por exemplo, ser requerido para alguns processos de naturalização no país; entretanto, não me aterei a essa discussão; ainda assim penso ser necessário levar essa informação em consideração.

Desse modo, uma vez que o exame exerce um papel importante na sociedade brasileira *para e pelos* estrangeiros que procuram o país – ou que praticam a língua portuguesa dentro de seu país de origem como em outros lugares – de acordo com as suas necessidades de vida, não vejo como poderia construir esta dissertação sem uma metodologia que apresente não apenas maleabilidade, como também compreensão no que concerne às Ciências Humanas. Para isso, apresentarei algumas discussões sobre a área de pesquisa que orienta esse texto, que é a LA transdisciplinar, indisciplinar e crítica; discorrerei sobre o entendimento de pesquisa qualitativa-interpretativista; assim como demonstrarei como esses dois aspectos possibilitam dizer que a metodologia aqui utilizada é também de cunho dialógico, conforme os estudos filosóficos do Círculo de Bakhtin.

Por fim, gostaria de explicar o porquê de apresentar os aspectos metodológicos antes da fundamentação teórica. Esse movimento não é um ato fortuito, senão a ação indisciplinar e questionadora de fazer ciência na área das linguagens, isto é, explicar antes os processos

⁸ Tradução nossa: “Qualquer teoria que queira descrever e analisar os fatos sócio-históricos não pode se restringir ao espírito humano e desconsiderar a totalidade da natureza humana.”.

metodológicos que permeiam esta dissertação para discorrer sobre a fundamentação teórica deste trabalho não apenas dissertando a respeito de conceitos e autores, mas também comentando e analisando. Pois, a meu ver, não há como apresentar a base teórica sem estabelecer relações críticas, aproximações e distanciamentos com o objeto de estudo.

2.1 Uma nova LA: do usar ao praticar

Ainda que as primeiras discussões a respeito de língua(gem) tenham aparecido por volta do século V a.C. – língua(gem) como expressão e representação do pensamento, ou seja, discussões voltadas a retórica (SPERANÇA-CRISCUOLO, 2014, p. 18), assim como o primeiro Congresso Internacional de Linguística ter sido realizado em 1928 (MOITA LOPES, 2009, *apud* DE GEORGE E DE GEORGE, 1928, p. 19), sendo na década de 40 o momento em que os estudos a respeito do ensino e de materiais voltados para a educação em língua(gens) se intensificaram, foi apenas em 1964 que a Associação Internacional de Linguística Aplicada (AILA) foi constituída. Desse modo, a LA é uma área de pesquisa e de conhecimento relativamente recente se comparada a outras.

Surgida bem na efervescência dos estudos estruturalistas, o início da LA buscava desenvolver a aplicação dos trabalhos linguísticos da época. Assim, como o nome sugere, a LA era, inicialmente, um movimento pelo cumprimento das teorias do momento dentro do campo da linguística, sendo, conforme Moita Lopes (2009), voltada para duas principais linhas: aplicação à descrição de língua e ao ensino de LE⁹.

A partir dos anos 70, novas discussões sobre a LA começaram a ganhar força. A intenção era que mais do que essa área de pesquisa se prestasse a uma vertente aplicacionista, ela passasse a operar como uma vertente mediadora, considerando a perspectiva do indivíduo aprendente, “reconhecendo ainda que os tipos de conhecimentos que podem ser relevantes para a investigação dos processos de ensino de línguas necessitam ir além daqueles formulados pela Linguística (tanto da Linguística do sistema como da do discurso)” (MOITA LOPES, 2009, p.16).

Com isso, é na década de 80 que a LA começa a dialogar com outras áreas, como a Psicologia Cognitiva e as Ciências Sociais, por exemplo, se transformando – ou tentando pelo

⁹ Para clarificar melhor, trago os exemplos presentes em Moita Lopes (2009). Sobre descrição de língua o autor cita o livro de Souza e Silva e Koch (1983), *Linguística Aplicada ao Português: sintaxe e morfologia*, em que se apresenta a descrição sintática do português; enquanto para o ensino de língua estrangeira o autor traz como exemplo o livro de Kenneth Chastain, *The Development of Modern Language Skills: Theory to Practice*, em que é ilustrado cada um dos principais métodos usados na educação de línguas estrangeiras.

menos – em uma área de pesquisa e de conhecimento interdisciplinar, ainda que estivesse ligada a preceitos positivistas e de cunho solucionista. Assim, a “compreensão subjacente é que nenhuma área do conhecimento pode dar conta da teorização necessária para compreender os processos envolvidos nas ações de ensinar/aprender línguas em sala de aula devido a sua complexidade.” (id., *ibid.*, p.16).

Contudo, ainda segundo Moita Lopes (2009), mesmo que a LA buscasse passar por outros estudos para as construções dos trabalhos da área, apenas nos anos 90 que ela, de fato, alcança esse movimento: o de transpor as fronteiras disciplinares, tornando-se transdisciplinar. Também nesse momento em que a LA deixa de significar apenas uma área de estudo voltada aos contextos de educação de línguas estrangeiras dentro da sala de aula, passando a considerar “linguagem como constitutiva da vida institucional” (p. 18), influenciada por outras postulações, como os estudos filosóficos de Bakhtin. Assim, “a preocupação [é] com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana” (id., 1996, p. 3).

Dada essa contextualização, denomino esta seção de uma nova LA: do usar ao praticar. Poderia aqui ter colocado “da aplicação à prática”, por exemplo, mas, ao escolher “usar” ao invés de “aplicar”, aproveito esse espaço – mesmo que rapidamente – para problematizar os conceitos de “uso” e “prática”. Entendo que a LA voltada à aplicação corresponderia a ideia de “uso”, como uma ferramenta que existe para “cumprir um papel”, isto é, para solucionar algum entrave teórico. Já “prática” considera a situacionalidade como ponto chave dos estudos aqui desenvolvidos – nessa nova LA –, e, com isso, percebendo que, assim como língua(gem), a grande área das Ciências Humanas não é compartimentada, mas que pode – senão deve – compreender o diálogo entre as suas áreas de conhecimento. Portanto, mais do que “usar” a língua(gem) e uma metodologia para esta dissertação, eu intenciono “praticar” esses conhecimentos, pois acredito que é na “prática” que realmente reside a ação do verbo.

Logo, considerando esse movimento de situacionalidade e transdisciplinaridade, Moita Lopes (2009) propõe a LA como uma linguística aplicada indisciplinar:

Ela é indisciplinar tanto no sentido de que reconhece a necessidade de não se constituir como disciplina, mas como uma área mestiça e nômade, e principalmente porque deseja ousar pensar de forma diferente, para além de paradigmas consagrados, que se mostram inúteis e que precisam ser desaprendidos (Fabrício, 2006) para compreender o mundo atual. (p. 19).

A indisciplinaridade vem, portanto, dessa postura questionadora dos saberes anteriores, de quebra, de “alcançar e ir além dos limites” do conhecimento, redefinindo o

modo de construção científica: mestiça pela amálgama dos saberes, nômade pela inquietação de manter-se em apenas um único lugar. Indisciplinaridade essa também percebida no trabalho de Signorini (1998, p. 100) – ainda que a autora não a denomine assim –, pois, ao afirmar que a LA estava cada vez mais adotando uma “interface que avança por zonas fronteiriças de diferentes disciplinas”, consequentemente permite que se tornem “móveis as linhas de partilha dos campos disciplinares e são deslocados, reinscritos, reconfigurados, os constructos tomados de diferentes tradições e áreas do conhecimento”. A LA, então,

abandona definitivamente sua preocupação em se limitar à Linguística como um componente teórico essencial, uma vez que muitas das compreensões mais relevantes sobre a linguagem no mundo atual, devido à chamada “virada linguística”, podem vir de outros campos do conhecimento (da Geografia, da Sociologia, da Comunicação, por exemplo) do que propriamente da Linguística (ainda que em um sentido macro). (MOITA LOPES, 2009, p. 19-20).

Compreendendo esse movimento que defende a LA como não apenas transdisciplinar e indisciplinar, como também crítica. Ao discorrer sobre a importância de uma LA crítica, Pennycook (1998) afirma que “o uso da palavra ‘crítica’ não pretende se referir a uma concepção de criticismo somente em termos dos argumentos contra o cânone do pensamento reconhecido; ao invés disso, a palavra ‘crítica’ é usada com a intenção de incluir uma concepção de crítica transformadora” (grifo do autor, p. 42). Isso porque, enquanto LA que se preocupa “com problemas de uso da linguagem situados na práxis humana”, perpassando e dialogando com outras áreas de conhecimento, é necessário entender as implicações políticas dessa prática. Desse modo,

Como linguistas aplicados, precisamos não só nos percebermos como intelectuais situados em lugares sociais, culturais e históricos bem específicos, mas também precisamos compreender que o conhecimento que produzimos é sempre vinculado a interesses. Se estamos preocupados com as óbvias e múltiplas iniquidades da sociedade e com o mundo em que vivemos, então creio que é hora de começarmos a mudar estas circunstâncias. Isso requer que rompamos com os modos de investigação que sejam associativos, apolíticos e a-históricos. (PENNYCOOK, 1998, p. 46).

Portanto, a partir dessas colocações, escolhi desenvolver esta pesquisa dentro da área de LA trans-indisciplinar. Não queria desenvolver com este estudo uma aplicação das teorias relacionadas à concepção língua(gem) e avaliação em línguas estrangeiras, mas sim analisar meu objeto de estudo considerando seu local de inserção, seus objetivos, seus participantes, logo, toda a situacionalidade que o envolve, consequentemente, sua validade. Bem como propor uma reflexão indisciplinar ligado ao Celpe-Bras, que é a prática da CP em seu processo avaliativo, uma vez que vemos com frequência essa discussão ligada ao Quadro

Comum Europeu de Referência para Línguas (CEFR), documento esse que o Celpe-Bras não se apoia¹⁰. Distancio-me, assim, de um trabalho estritamente teórico sem considerar seus pares sociais e suas negociações de valores e sentidos que podem apresentar, ainda que me volte especificamente para o Documento-base (2020). É desse modo que acredito colocar em prática a *críticidade* que Pennycook defende: estudando os pressupostos do exame Celpe-Bras levando em consideração a totalidade – conforme Dilthey (1922) – de seu peso social, político e histórico, o que conseqüentemente acaba proporcionando a esta pesquisa uma postura valorativa e dialógica.

2.2 Uma metodologia interpretativista e dialógica

É a partir da Escola de Frankfurt, na década de 20, que trabalhos como de Adorno, Habermas, Benjamin, entre outros, estabeleceram as primeiras críticas ao positivismo clássico assim como ao neopositivismo, “permitindo a emergência de um paradigma alternativo para se fazer ciência: o paradigma interpretativista.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 31). Ainda de acordo com Bortoni-Ricardo (2008),

Segundo o paradigma interpretativista, surgido como uma alternativa ao positivismo, não há como observar o mundo independente das práticas sociais e significados vigentes. Ademais, e principalmente, a capacidade de compreensão do observador está enraizada em seus próprios significados, pois ele (ou ela) não é um relator passivo, mas um agente ativo. (p. 32)

Dessa forma, mais do que ser uma metodologia científicista, a vertente interpretativista busca possibilitar a interpretação das ações sociais e seus significados constituídos pelas pessoas como ciência, assim como defende Erickson (1985):

Humans, the interpretive perspective asserts, create meaningful interpretations of the physical and behavioral objects that surround them. All people take action toward the objects that surround them in the light of their interpretations of meaningfulness. Those interpretations, once made, are taken as real – actual qualities of the objects perceived. (p.25)¹¹.

Assim, a pesquisa qualitativa-interpretativista “procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). É uma metodologia que se volta aos atores sociais envolvidos no(s) processo(s) de análise, buscando

¹⁰ Mais adiante ficará claro o porquê relaciono a Competência Plurilíngue ao processo avaliativo do exame Celpe-Bras.

¹¹ Tradução nossa: “Os humanos, afirma a perspectiva interpretativa, criam interpretações significativas dos objetos físicos e comportamentais que os rodeiam. Todas as pessoas agem em direção aos objetos que os cercam à luz de suas interpretações de significado. Essas interpretações, uma vez feitas, são tidas como reais – qualidades reais dos objetos percebidos.”.

compreender – e automaticamente interpretar – como eles entendem a situação em que estão inseridos, suas respostas ao objeto de análise.

Compreendendo, portanto, que a metodologia interpretativista se volta para seu objeto de estudo se preocupando com a valoração que ele carrega, logo, com a dialogia presente nesse processo. De acordo com Faraco (2003), a situação em que nos encontramos, ou seja, um evento social com um determinado propósito, considerando nossos interlocutores, regula nossos atos de fala e de significação – diria também de qualquer produção, como política, científica etc. Assim,

Se imaginarmos a intenção, isto é, a orientação de uma palavra em forma de raio voltada para o objeto, então o jogo vivo e singular de cores e luz que tal palavra constrói nas facetas da imagem deve-se à refração raio-palavra não no próprio objeto (como o jogo de imagem-tropo no discurso poético em sentido restrito, na “palavra isolada”), mas à sua refração no ambiente de palavras, avaliações e acentos alheios pelo qual passa o raio em direção ao objeto: o clima social da palavra que cerca o objeto obriga as facetas de sua imagem a entrarem no jogo. (BAKHTIN, 2015, p. 49-50.)

A dialogia é, portanto, a negociação de interpretações, de valores, é o embate axiológico formado de acordo com a situacionalidade dos indivíduos e, assim, também dos objetos de análise. A meu ver, não é possível realizar uma pesquisa interpretativista sem estabelecer uma relação dialógica com o trabalho desenvolvido. “O discurso, ao abrir caminho para o seu sentido e a sua expressão através de um meio verbalizado pelas diferentes dicções do outro, entrando em assonância e dissonância com os seus diferentes elementos pode enformar sua feição e o seu tom estilístico nesse processo dialogizado.” (id., *ibid.*, p. 50).

Dessa forma, penso que não há como analisar qualquer aspecto do exame Celpe-Bras sem considerar que, primeiro, ele está inserido em uma determinada realidade com objetivos claros e marcados, como, depois, ele se estrutura a partir de critérios que expressam os valores – de língua, cultura, proficiência etc. – não apenas de parte da produção científica linguística do Brasil, bem como do modo que construímos nossas relações inter-pessoais, nossos meios de comunicação e de expressão, de constituição política, econômica, cultural e social brasileira atual. Não há como, desta maneira, interpretar os pontos que me interessam no Celpe-Bras, sem estar consciente do processo dialógico que ocorrerá ao longo desta dissertação.

Mais do que isso, o centro organizador e formador não se encontra dentro (isto é, no material dos signos interiores), e sim no exterior. Não é a vivência que organiza a expressão, mas, ao contrário, a expressão organiza a vivência, dando-lhe sua primeira forma e definindo a sua direção. (VOLÓCHINOV, 2018, p. 204).

São, portanto, as valorações dos critérios, do que é entendido por avaliação em LE, e, principalmente, da língua portuguesa como LE, que serão interpretados por mim, uma estudante de mestrado na UFPR e professora de PL2, PLA e PLE¹², com interesse nos estudos sobre plurilinguismo.

Logo, para a organização da minha pesquisa, me fiz a seguinte pergunta: “Como os pressupostos teóricos do Celpe-Bras se estruturam?”. A intenção dessa pergunta é a de ajudar a colocar em prática o objetivo geral da dissertação. Para conseguir dar resposta a minha questão principal, tomei como objetivos específicos o seguinte:

- I. Historicizar e caracterizar a avaliação de proficiência em língua estrangeira, entendendo seu desenvolvimento ao longo dos anos, assim como apresentar os aspectos de validade para depois relacioná-los com o exame Celpe-Bras;
- II. Associar os conceitos de monolinguismo e de plurilinguismo com as postulações da concepção bakhtiniana de língua(gem), aproximando-os com o Celpe-Bras;
- III. Construir saberes a partir das análises e discussões propostas nessas primeiras partes da dissertação a fim de verificar a validade dos construtos apresentados pelo Documento-base (2020), constatando, também, se ele possibilita a aparição da competência plurilíngue dos participantes que realizam o exame.

Para construir, então, esse caminho interpretativista, me vali de outro processo metodológico: o tipo documental; uma vez que a minha pesquisa se dá a partir de análises interpretativistas do Documento-base do exame Celpe-Bras (2020). De acordo com Lüdke e André (2015, p. 45), “a análise documental pode se constituir numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja complementando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema”. Desse modo, trabalhar com o Documento-base (2020) me permite situar o entendimento do Celpe-Bras em relação a alguns conceitos sobre os quais discorrerei aqui, compreendendo suas interpretações e o momento histórico em que está inserido, assim como sua validade frente a esses construtos. Assim, esse processo metodológico representa “uma fonte ‘natural’ de informação. Não apenas uma fonte de informação contextualizada, mas [...] num determinado contexto e [fornecendo] informações sobre esse mesmo contexto”. (LÜDKE E ANDRÉ, 2015, p. 45). Como consequência, o “processo de converter fontes documentais em dados é um trabalho de

¹² Português como Segunda Língua (PL2) – geralmente ensinada depois da língua materna; Português como Língua Adicional (PLA) – ensinada como terceira, quarta, quinta etc., língua; Português como Língua Estrangeira (PLE) – ensinada em outro país cuja língua oficial não é o português.

indução analítica por meio do qual o pesquisador vai estabelecendo elos entre seus registros e asserções.” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 62, grifo da autora).

Portanto, com a definição das perspectivas metodológicas que regem esta pesquisa, sua organização e os procedimentos de análise estabelecidos, que desenvolvo uma pesquisa na área da LA. Para isso, me debruço no Documento-base do exame Celpe-Bras – exatamente por ser o último documento oficial, assim como por ser um documento base sobre os pressupostos do exame, realizando, deste modo, um estudo documental de indução analítica.

Como meio para atingir os objetivos desta pesquisa, usarei os estudos acerca das estruturas teóricas e das definições de validade de uma avaliação em LE, e as aproximarei da base teórica do Celpe-Bras, ou seja, de seu entendimento de língua; de cultura; de proficiência; a configuração das partes Escrita e Oral; assim como das grades de avaliação disponíveis nesse documento oficial a fim de investigar a validade de seus pressupostos teóricos. Depois, uma vez estabelecida a definição e relação do monolinguismo, do plurilinguismo e da concepção bakhtiniana de língua(gem) entre si, me valerei desses entendimentos para refletir se além de apresentar validade, a base teórica do exame também compreende a CP de seus participantes em seu processo avaliativo, considerando não apenas as grades para ambas as partes do Celpe-Bras – Escrita e Oral –, bem como sua grade de proficiência, que é o que atesta o desempenho do participante em língua portuguesa.

3 AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA: HISTÓRICO E ASPECTOS DE VALIDADE

Toute production langagière en contexte social se prête à évaluation [...]. La communication fonctionne à l'évaluation¹³

Daniel Coste, *Le Plurilinguisme entre Variation et Évaluation* (2019, p. 21).

Para analisar o Documento-base (2020), considero importante antes apresentar alguns estudos a respeito tanto do ensino quanto da avaliação em LE, uma vez que os entendimentos estabelecidos para e pelo ensino de LE podem influenciar diretamente nas estruturas dessas avaliações (RETORTA E MAROCHI, 2018; COSTE, 2019). Dessa maneira, poderei não apenas relacionar a área de avaliação em LE com o monolinguismo e o plurilinguismo, como também construir entendimentos sobre as perspectivas teóricas do exame Celpe-Bras. Também é neste capítulo que discorrerei sobre os aspectos necessários para entender em que medida é possível investigar a validade da base teórica do Celpe-Bras.

3.1 O ensino e a avaliação de proficiência em língua estrangeira ao longo dos anos

De acordo com Spolsky (1977), antes da Segunda Guerra Mundial, as avaliações realizadas não apresentavam qualquer embasamento científico, mas valorizavam o atendimento das formas gramaticais. De acordo com Brown (2000), a abordagem de aprendizagem adotada até então era o método tradicional (MT) – também conhecido como gramática-tradução –, advinda dos estudos das línguas clássicas como grego e latim. Dessa forma, o aluno deveria aprender a língua alvo por meio de sua estrutura gramatical para ser capaz de traduzir textos e frases, demonstrando, assim, entendimento da LE. Como consequência, os testes de línguas focavam apenas nesse movimento de leitura e tradução. Isso porque, até então, a avaliação em LE não era um objeto de estudo científico, desse modo, não havia qualquer fundamentação teórica para os instrumentos de avaliação. Esse período é conhecido como “período pré-científico”.

O estruturalismo, desenvolvido na Europa a partir da década de 30, foi a primeira corrente teórica que não só começou a olhar cientificamente para os estudos da linguagem

¹³ Tradução nossa: “Qualquer produção de linguagem em um contexto social se presta à avaliação [...]. A comunicação funciona na avaliação”.

como também se preocupou com a definição de proficiência, de acordo com Schoffen (2009). Além disso, devido às necessidades causadas pela Segunda Guerra Mundial, as forças armadas da época precisaram desenvolver novas habilidades linguísticas para atender suas obrigações militares, surgindo, desse modo, o Método do Exército, *The Army Specialized Training Program*¹⁴, que mais tarde se tornou o Método Direto – em que a aprendizagem do aluno se dava pelo contato direto com a LE estudada, ou seja, sem qualquer menção ou prática de sua língua materna (LM) – e depois ainda o Método Audiolingual e Audio-visual-lingual – que visava a pronúncia à gramática partir de repetição, reforço e memorização de conteúdo, tendo a habilidade escrita como aprendizagem secundária (RETORTA E MAROCHI, 2018; BROWN, 2000).

Como consequência, grandes mudanças ocorreram tanto no ensino quanto na avaliação de LE. Nesse momento, a concepção de linguagem utilizada era estruturalista, ou seja, para a aferição da aquisição de uma outra língua, o indivíduo precisava demonstrar conhecimento e domínio de seus elementos e convenções sociais – formação de hábitos e automatização desses hábitos. As avaliações propostas eram constituídas por itens linguísticos isolados, não havendo atividades contextualizadas nem conectadas entre si. Suas tarefas apenas apresentavam questões de múltiplas escolhas sem solicitar ao indivíduo uma resposta mais elaborada, mas sim classificar entre “certo” e “errado” as alternativas apresentadas. É válido lembrar que além da influência do estruturalismo nessa época, a escola de pensamento behaviorista também exercia um papel importante tanto no ensino quanto na avaliação em LE (BROWN, 2000). Segundo Spolsky (2017), esse período pode ser denominado como “psicométrico-estruturalista” e durou entre os anos 40 e 60.

Uma produção social começou a tomar mais espaço e forma quanto ao ensino e à avaliação de LE entre as décadas de 60 e 70, até como resposta aos métodos estruturalista e behaviorista. Algumas das abordagens dessa época – também conhecidas como métodos alternativos – eram o método silencioso (*Silent Way*), *suggestopedia*, *Total Physical Response* (TPR) e *Community Language Learning* (CLL) (BROWN, 2000). Dessas abordagens, o CLL era o método que não apenas encorajava o uso da LM nas aulas como mediadora da aprendizagem da LE, como geralmente primeiro se apresentava o texto trabalhado em sala na LM dos estudantes para depois trabalhar esse mesmo texto na língua alvo estudada (BROWN, 2000).

¹⁴ Programa de Treinamento Especializado das Forças Armadas.

A partir desse momento, ainda de acordo com Brown (2000), os métodos comunicativos começaram a se popularizar no ensino e na avaliação de LE. Segundo o levantamento realizado por Rodrigues (2020), os métodos comunicativos no ensino são: *Natural Approach* (Abordagem natural); Abordagem comunicativa; *Task-based Learning* (TBL) – Abordagem baseada em tarefas; Abordagem Lexical e Abordagem comunicativa intercultural. Conforme Retorta e Marochi (2018), as postulações desenvolvidas tanto por Chomsky – competência e desempenho, quanto Hymes – competência comunicativa, foram essenciais para a constituição desse período. Logo, a língua passou a ser concebida menos como estrutura e mais como uma produção comunicativa, assim, o indivíduo teria que possuir “além do conhecimento de regras para formar orações gramaticais, também regras para o uso adequado daquelas orações em contextos diferentes.” (RETORTA E MAROCHI, 2018, p. 31). Dessa maneira, é a partir dessa corrente teórica, que há um aprofundamento nos estudos da sociolinguística, da pragmática e da psicologia cognitiva, à vista disso, “começa-se a perceber que não é possível ser proficiente em uma língua sem ser proficiente em seu uso”. (SCHOFFEN, 2009, p. 18). Como consequência, o modo como as avaliações passaram a ser estruturadas mudou, dessa maneira, a fim de averiguar o uso real da LE, surgiram tarefas mais contextualizadas, o que permitiu aos indivíduos que realizassem as avaliações produzir respostas mais amplas do que as de múltipla escolha permitiam. Segundo Spolsky (2017), a denominação desse momento em diante é conhecido como “psicolinguístico-sociolinguístico”.

A partir então dessas postulações, outros autores buscaram abranger o conceito de competência comunicativa, assim, os estudos linguísticos passaram a compreender proficiência considerando não apenas o fator comunicativo, como também fatores socioculturais e situacionais. Dos novos modelos de competência comunicativa propostos, o de Canale e Swain (1980) e Canale (1983) buscou ampliar o conceito de competência. De acordo com essa proposta, a competência comunicativa poderia ser dividida em quatro dimensões: gramatical; sociolinguística; discurso e estratégica. Retorta e Marochi (2018) esquematizaram da seguinte forma:

- a) competência gramatical: que engloba o conhecimento de vocabulário, a colocação de palavras e a formação de sentenças, a semântica, a pronúncia e a ortografia;
- b) a competência sociolinguística: que abrange regras de apropriação e formas gramaticais em diferentes contextos sociolinguísticos;
- c) a competência de discurso: que inclui o conhecimento para combinar formas e significados para a produção da fala ou de textos escritos;
- d) a competência estratégica: que deve compensar as limitações das outras áreas de competência comunicativa. (p. 32).

Ainda de acordo com Canale (1983), essas dimensões seriam necessárias não apenas para compreensão teórica, como também para a sustentação da aplicação da prática pedagógica, devendo ser incluídas, portanto, no currículo de ensino. Além desses autores, podemos encontrar as postulações de Oller (1979), que se opunha à abordagem de itens isolados. De acordo com esse autor, a competência linguística é resultado da unificação das habilidades de interação que jamais poderiam ser produzidas separadamente. Teóricos como Farhady (1982) contestaram essa hipótese de proficiência unitária, pois, para eles a proficiência de um indivíduo não se dá por essa unificação, mas sim por diferentes habilidades que, integradas, proporcionam as condições necessárias para uma pessoa interagir na língua alvo. Ainda assim, todo esse movimento comunicacional/situacional não previa a prática de diferentes repertórios linguísticos, até de outras línguas, dentro das avaliações de LE.

Nos anos seguintes, como esses novos modelos de competência buscaram complementar e ampliar a competência comunicativa, novas considerações foram feitas em relação à proficiência. Nessa linha de raciocínio, para autores como Widdowson (1991) e Clark (2000), a noção de proficiência em uma LE está atrelada a não apenas ser capaz de compreender e produzir orações na língua alvo, como também saber utilizar esses conhecimentos de acordo com o efeito comunicativo desejado, ou seja, um indivíduo é proficiente quando ele saber negociar valores de acordo com a situação em que se encontra. Schoffen (2009) ainda chama atenção que

seguindo essa visão de proficiência, e acreditando-se que as práticas linguísticas de compreensão e produção funcionam de maneira integrada em situações reais, não é suficiente que um teste de proficiência meça essas práticas linguísticas do candidato descontextualizadas do seu contexto de uso. Um exame assim poderia certificar como proficiente um candidato que apenas tem conhecimento abstrato da língua, mas que não é de fato proficiente em situações de uso da linguagem. (p. 20).

Retorta e Marochi (2018) então constatarem que

os modelos de competência comunicativa impuseram mudanças estruturais aos testes de língua estrangeira. Antes centrados em avaliar a estrutura fragmentada da língua, passaram a focar o seu uso em contexto social. Desse modo, em um primeiro momento, muitos testes começaram a avaliar leitura, escrita, compreensão auditiva e fala separadamente. Depois, a constatação de que as habilidades são utilizadas conjuntamente nas práticas sociais fez com que os testes também evoluíssem, passando, então, para a avaliação integrada das habilidades, utilizando-se, para isso, as tarefas. (p. 37).

A partir dessas constatações, para atender o propósito comunicativo das interações, a “área de avaliação de língua estrangeira também passou a usar a noção de ‘uso da linguagem’ para a definição de proficiência.” (SCHOFFEN, 2009, p. 21). Dessa forma, um novo tipo de

teste é desenvolvido: os testes de desempenho. Assim, de acordo com Schlatter, Garcez e Scaramucci (2004)

com base no conceito de uso da linguagem como uma ação conjunta dos participantes com um propósito social, o conceito de proficiência linguística/sucesso muda de conhecimento metalinguístico e domínio do sistema para uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. (p. 356).

Como é possível perceber, o conceito de proficiência já apresentou e ainda pode apresentar significados diferentes. Ainda na década de 80, Vollmer (1983) já apontava que, mesmo depois de várias correntes e anos de estudos, consequentemente das várias considerações produzidas, o que se pode mesmo afirmar sobre proficiência é que ela é aquilo que os exames procuram medir, ou seja, os testes de avaliação em LE medirão o que seus elaboradores objetivam. É em razão disso que, ao investigar/estudar uma avaliação de LE, é preciso levar em consideração o que o teste de objeto de estudo entende com saber, compreender e/ou produzir em uma LE, pois a forma como essas habilidades são definidas estão totalmente relacionadas com as características e solicitações que o exame apresentará.

Finalmente, tendo em vista a construção ao longo dos anos – e ainda contínua – dessas avaliações, é importante ressaltar que todos esses aspectos explicitados apresentam ligação direta com as correntes teóricas e abordagens de ensino de LE. Sendo assim, tanto a concepção de língua(gem) adotada, consequentemente a adesão à prática monolíngue ou plurilíngue uma vez que estão intimamente ligadas à concepção de língua(gem) – nas políticas educacionais e linguísticas; em esferas sociais e individuais –; como a definição de competência linguística e sua aplicação, determinarão suas estruturas, o que impacta na certificação obtida, logo, na efetivação dos objetivos dessas pessoas ao prestar esse tipo de avaliação. Então, como afirma Coste (2019, p. 21), se qualquer produção de língua(gem) em um contexto social se presta à avaliação, é de extrema importância que nos voltemos para o que está se compreendendo por avaliação.

3.2 A validação de uma avaliação em língua estrangeira

Uma vez entendido como as correntes teóricas dos últimos anos influenciaram – e ainda influenciam – a estruturação das avaliações em LE, é necessário também olhar para outros aspectos que precisam ser levados em consideração quanto à elaboração e/ou análise de um teste, sendo eles: validade, efeito retroativo, confiabilidade e praticidade (SCHOFFEN,

2009; RETORTA E MAROCHI, 2018). Conceitos esses que podem ajudar a investigar se uma avaliação em LE é válida ou não.

3.2.1 Validade

De acordo com Retorta e Marochi (2018), o conceito “validade” começou a ser considerado nas avaliações em LE a partir das décadas de 60 e 70, tendo sido ampliado a partir dos anos 90. Ainda de acordo com as autoras, a postulação tradicional aponta que, para um teste ser válido, ele precisa avaliar bem o que se pretende, ou seja, se uma avaliação é voltada para a habilidade oral, deve apenas avaliar essa habilidade e não outra, como a habilidade escrita, por exemplo. Assim, para verificar se um teste é válido, o questionamento a ser respondido seria “o teste avalia, de fato, o que ele propõe?” (cf. Hughes, 2003; Brown, 1988; Alderson, Clapham e Wall, 1995). Já a partir da década de 90, de acordo com Schoffen (2009, p. 24), esse conceito passou “a levar em conta não somente o quanto os testes medem aquilo que pretendem medir, mas também as inferências feitas com base nos resultados desses testes e os usos futuros dos seus resultados”. Como forma de procurar pelas fontes de invalidade nas avaliações, podem-se encontrar diferentes tipos de validade para aferição na literatura, contudo, os tipos que mais são recorrentes nos estudos sobre validade de um teste são: de construto, de conteúdo, de face e de critério.

Conforme Bachman e Palmer (1996), o aspecto “validade de construto” está voltado para os resultados de uma avaliação em relação às habilidades requisitadas, ou seja, construto seria a definição teórica cujo propósito é servir como base para a elaboração de um teste e, assim, para a interpretação dos resultados por ele obtidos. Como exemplo, Schoffen (2009) apresenta o seguinte cenário:

se entendemos proficiência escrita em uma língua estrangeira como a capacidade de produzir textos adequados ao contexto e ao interlocutor, de modo a atingir satisfatoriamente o seu propósito comunicativo, por exemplo, esse construto deverá ser revelado através das tarefas do teste. (p. 25).

Conforme outros estudiosos da área, Luoma (2004) concebe “validade de construto” como a qualidade mais importante em todas as avaliações, já que esse conceito procura assegurar que se está avaliando a coisa certa dentro de um teste. Enquanto para Watkins (1997), se um teste não é submetido a uma avaliação contínua, não só no momento de seus estabelecimentos iniciais, em sua versão piloto como também de seu uso conforme sua escala de aplicação, pode não ser possível “que esteja fornecendo evidências para quaisquer

conclusões ou decisões feitas com base em seus resultados” (RETORTA E MAROCHI, 2018, p. 57).

Outro aspecto importante que determina a validade de um teste é a “validade de conteúdo”, cujo propósito é verificar a relação entre o conteúdo pretendido com o conteúdo que a avaliação de fato avalia. Retorta e Marochi (2018), afirmam que

para julgar se um teste tem ou não validade de conteúdo, precisamos de uma especificação das habilidades ou das estruturas a serem cobradas no teste. Tal especificação deve ser feita nas primeiras etapas da elaboração de um teste. Nem tudo o que é especificado necessariamente deve ser avaliado em um teste, mas essa etapa fornecerá a base para a elaboração de um teste válido. (p. 57).

Schoffen (2009), apresenta como exemplo a seguinte situação:

Um teste que tem como objetivo fazer inferências sobre a capacidade de um candidato de produzir textos acadêmicos em língua estrangeira, por exemplo, terá mais validade de conteúdo se apresentar tarefas que exijam do candidato a produção de um texto escrito do que se apresentar questões sobre aspectos linguísticos isolados (gramática, pontuação). (p. 25).

Ainda assim, a “validade de conteúdo” não é um aspecto fácil de averiguar. Segundo Retorta e Marochi (2018), “ameaças adicionais podem aparecer na tentativa de operacionalizar comportamentos da vida real em um teste, especialmente se algum tipo de quantificação é necessário na tarefa ou no método de avaliar.” (p. 57). Logo, podemos compreender que apenas a “validade de conteúdo” não é suficiente para atestar se um teste é válido, contudo, esse aspecto ainda é bem importante para o processo de validação, pois, se houver negligência ou desacordo entre o conteúdo que a avaliação pretende avaliar com o conteúdo que ela de fato avalia, isso pode gerar um efeito retroativo negativo.

Um outro aspecto da validade de um teste é a “validade de face”. Seu conceito está intimamente ligado à aceitação dos indivíduos que realizam a avaliação em questão, ou seja, para que seja verificado se há “validade de face”, o teste precisa apresentar uma “aparência” que comprove que ele está avaliando aquilo que diz avaliar. Como exemplo desse aspecto, Retorta e Marochi (2018) apresentam o seguinte: “se um teste pretende avaliar a pronúncia e não solicita ao aluno falar, não tem validade de face.” (p. 58). Sendo assim, ao se elaborar e/ou analisar um teste, é necessário se perguntar se a avaliação consegue demonstrar para seus candidatos aquilo que está avaliando, ou seja, se consegue atender às expectativas dessas pessoas. Segundo Brown (2004), esse aspecto se relaciona diretamente com a “validade de conteúdo”, pois quanto mais o teste apresentar o conteúdo que pretende avaliar, maior a chance dos candidatos o validarem, logo, de ocorrer a “validade de face”, e, dessa forma, mais seguros e válidos esses testes se apresentarão para o público que o toma.

Por fim, o aspecto de “validade de critério” diz respeito à “comparação do resultado de um teste com alguma outra avaliação para os mesmos candidatos.” (RETORTA E MAROCHI, 2018, p. 59). Ainda conforme as autoras, as ações a partir dos resultados obtidos por um teste precisam levar em consideração o modo como o desempenho do candidato será aferido. Assim, tanto para Hughes (2003) quanto para Brown (2004), a “validade de critério” pode ser verificada a partir de uma das seguintes categorias: a concomitante ou paralela e a preditiva. A validade concomitante ou paralela “é estabelecida quando o teste e seus critérios são administrados praticamente ao mesmo tempo.” (RETORTA E MAROCHI, 2018, p. 59). Como cenário desse entendimento, Schoffen (2009) traz o seguinte: “a validade de um exame final de semestre em um curso de língua estrangeira, por exemplo, pode ser confirmada pela demonstração de proficiência semelhante do candidato em uma situação real de uso da língua” (p. 26). Já a validade preditiva, como o nome já diz, busca *prever* o sucesso do candidato em situações específicas, como é o caso de testes de proficiência usados para entrar no ensino superior ou em alguma companhia empresarial, por exemplo.

Há, ainda, outros estudos e autores que propõem diferentes modos para constatar a validade de um teste, como é o caso de Messick (1989; 1995), Shepard (1997) e Anastasi (1986). Contudo, mesmo que ainda haja controvérsia quanto ao conceito de “validade” em si, “não podemos negar a importância de se considerar a validação em todos os tipos de testes, sejam eles de rendimento ou de larga escala” (RETORTA E MAROCHI, 2018, p. 64), uma vez que esse tipo de verificação pode nos proporcionar os impactos de uma avaliação não apenas quanto ao indivíduo que o realiza, como também na sociedade em que se está inserido.

3.2.2 Efeito Retroativo

O conceito “efeito retroativo” pode aparecer na literatura sob outros nomes, como validade de impacto (MCNAMARA, 2000; BROWN, 2004); impacto dos testes (BACHMAN; PALMER, 1996); validade consequencial (MESSICK, 1989) etc. Esse aspecto, de acordo com Retorta e Marochi (2018), “se refere ao impacto que os resultados dos testes podem causar nos programas de ensino e aprendizagem que os antecedem.” (p. 64). Assim, analisar o “efeito retroativo” de um teste, é analisar o quanto ele pode influenciar e direcionar a aprendizagem de uma determinada LE, que, como consequência, pode surtir efeito não só nos alunos, professores, escola e material didático, como também na sociedade em que está

inserido. Como Scaramucci (2004a, p. 204) aponta, “a consideração dos impactos sociais, éticos e políticos da avaliação faz parte de uma tendência recente dessa pesquisa¹⁵ em contextos de ensino/aprendizagem de línguas, que reconhece o poder exercido pela avaliação nos participantes e sociedade em geral.”

Estudos como o de Frederiksen e Collins (1989); Hughes (2003) e Taylor (2005), demonstram que os testes de desempenho – testes que objetivam verificar se o candidato consegue desempenhar uma tarefa da vida real – causam efeitos positivos no ensino-aprendizagem de LE, pois, uma vez que esses tipos de testes procuram apresentar tarefas que mais se assemelham com as ações encontradas no dia a dia pelos candidatos, o direcionamento de ensino, portanto, se volta para o uso da língua em situações reais da vida. Como exemplo de efeito negativo, Retorta e Marochi (2018) apresentam o seguinte cenário:

em contrapartida, um teste poderá causar um efeito retroativo negativo se interferir negativamente no ensino/aprendizagem que o precede. Um teste elaborado dentro de um paradigma estruturalista, ou seja, que avalia fragmentos da língua sem contextualização, poderá levar o professor a ensinar somente as regras sistêmicas da língua, e o aluno a desenvolver estratégias de memorização dessas estruturas, negligenciando todas as regras do uso e adequação nas práticas sociais. (p. 65).

Contudo, ainda que seja possível verificar a possibilidade de efeito positivo de um teste, Schoffen (2009) aponta que ainda são poucos os estudos “que comprovem esse efeito retroativo positivo dos testes de desempenho nos contextos educacionais” (p. 27). De acordo com Scaramucci (1999; 2004a), mesmo havendo influência de uma avaliação no ensino, ou seja, no conteúdo que é ensinado, ainda assim isso não é garantia que essa influência impactará a metodologia do ensino, ou seja, a maneira como é ensinado. Desse modo, o efeito retroativo de uma avaliação, pode ser encarado de diferentes modos pelos indivíduos, dependendo de seus objetivos e contextos, sendo impossível, portanto, tomar esse conceito de maneira determinista – “que um bom teste tenha influência positiva imediata no ensino em sala de aula” (SCHOFFEN, 2009, p. 28).

3.2.3 Confiabilidade

“A confiabilidade de um teste, considerada requisito para a validade, é definida como a medida pela qual os resultados podem ser considerados consistentes ou estáveis. Logo, um teste tem que ser confiável para que possa ser válido”. (RETORTA E MAROCHI, 2018, p.

¹⁵ A pesquisa a qual a autora se refere é a LA.

67). Schoffen (2009) ainda afirma que a “confiabilidade de um teste reside em minimizar os efeitos na avaliação dos fatores externos ao teste, fazendo com que a habilidade linguística do candidato seja avaliada de maneira uniforme.” (p. 23). Entendendo que a “confiabilidade” de um teste está relacionada à maneira como os resultados se apresentam quanto à influência de fatores externos, é necessário compreendemos quais são esses fatores e como lidar com eles.

Retorta e Marochi (2018) apresentam algumas questões quando se busca verificar a confiabilidade de um teste, dentre elas estão: “b) o mesmo corretor/avaliador atribuirá o mesmo escore para um mesmo teste em momentos diferentes? c) diferentes corretores/avaliadores atribuirão o mesmo escore para um mesmo teste?” (p. 67). Além desses pontos, Schoffen (2009) também afirma ser necessário pensar em fatores como os seguintes: cansaço – tanto do candidato quanto do avaliador; conhecimento – ou não – sobre um tópico; diferenças referenciais entre os avaliadores; a aptidão ou então preferência para um tipo específico de teste; assim como o conhecimento – ou não – do contexto e do formato da avaliação em si. Dessa forma, Schlatter *et al.* (2005) afirmam que, quanto menos fatores como esses impactarem no momento da avaliação, maior sua confiabilidade, pois será muito mais necessário o domínio das habilidades linguísticas do que o manejo de situações adversas, logo, os escores se provarão mais confiáveis com aquilo que se buscou medir. Para atingir esse objetivo, faz-se fundamental ter “uma especificação cuidadosa e analítica do instrumento e das grades de avaliação.” (Schoffen, 2009 p. 24). A consistência e a invariabilidade do treinamento para os aplicadores e avaliadores, além da condição de aplicação para os candidatos, também são aspectos que podem ajudar na diminuição de influência dos fatores externos à “confiabilidade” de um teste.

3.2.4 Praticidade

Além dos conceitos já apresentados, quando se pensa na elaboração de um teste, o conceito “praticidade” também é muito importante, uma vez que uma avaliação precisa considerar questões como disponibilidade de tempo e restrições financeiras, tendo assim, um bom custo-benefício. Retorta e Marochi (2018) apontam que

para aumentarmos a validade e a confiabilidade de um teste, em tese, teríamos que incluir um grande número de questões que abrangessem todo o conteúdo ensinado. Isso inviabilizaria sua aplicação e correção, face ao longo tempo necessário para respondê-lo e/ou grande trabalho de elaboração e correção. (p. 69).

Schoffen (2009) ainda apresenta outro exemplo: “um teste que exija entrevista individual, por exemplo, pode ser considerado prático se o número de candidatos for pequeno ou se existirem vários avaliadores, mas certamente será impraticável se forem muitos os candidatos e só um avaliador.” (p. 23). Sendo assim, um teste prático é aquele que considera essas questões demonstrando ser fácil de administrar, caracterizar e analisar.

Em síntese, compreendo que as avaliações em LE se estruturam a partir de uma determinada corrente teórica – principalmente sob um entendimento de língua(gem) – e que isso é o que dá corpo ao exame, ou seja, a maneira como ele apresenta seus enunciados e suas tarefas a seus participantes, com questões específicas de gramática e/ou vocabulário, ou não, buscando avaliar as habilidades de maneira unificada ou separada, tal qual o que entende por proficiência e o modo que a atesta para quem o realiza. Além disso, para aferir a validade de um teste, é preciso levar em consideração não apenas se o exame avalia o que se propõe, como os aspectos de construto e de conteúdo, assim como a recepção de quem o realiza, como os aspectos de validade de face e de critério. Também é necessário ter em mente que todo o exame de alta relevância terá efeitos retroativos – afinal, um dos fatores para atestar se uma avaliação em LE é de relevância, é justamente pelos efeitos retroativos causados por ela –, assim como precisará atestar confiabilidade e praticidade. Com esses entendimentos estabelecidos, desenvolverei, no próximo capítulo, os conceitos de monolinguismo e de plurilinguismo, assim como a concepção bakhtiniana de língua(gem), para então relacioná-los entre si e depois, juntamente com o que foi percorrido neste capítulo, com a base teórica do Celpe-Bras presente no Documento-base (2020).

4 REALIDADES LINGÜÍSTICAS: MONOLINGUISMO, PLURILINGUISMO E CONCEPÇÃO DE LÍNGUA(GEM)

De fato, não importa qual aspecto da expressão-enunciado considerarmos, ele será definido pelas condições reais do enunciado e, antes de tudo, pela *situação social mais próxima*.

Valentin Volóchinov, *Marxismo e filosofia da linguagem* (2018, p. 204, grifos do autor).

No que concerne àquelas que nomeio como realidades linguísticas, neste capítulo apresentarei alguns estudos que embasam as análises que proponho neste trabalho. Para tanto, levantarei pontos importantes como os conceitos de monolinguismo e de plurilinguismo, bem como a concepção bakhtiniana de língua(gem). O intuito é, aqui, compreender melhor a relevância das discussões sobre plurilinguismo e os motivos pelos quais acredito que essa perspectiva é importante para o Celpe-Bras.

4.1 Monolinguismo: uma ação homogeneizadora do Estado-nação

Pesquisando trabalhos que explicassem sobre a prática concomitante de diversas línguas, individualmente e/ou coletivamente, me deparei com algumas colocações que gostaria de compartilhar. No trabalho desenvolvido Karahan (2005), com o intuito de revelar o bilinguismo na antiga Anatólia, o autor coloca que as

Ancient Anatolian languages are studied in two groups. In the first group, there are Hittite, Luwian (samples of written scripts in cuneiform, hieroglyphs were found), Palaian, Hurrian and Kaškian languages belonging to 2000 B.C. In the second group belonging to 1000 B.C. there are other languages mainly Urartian, Phrighyan, Lidyian, Lykian and Sidean languages. Hieroglyph Hittite (Hieroglyph Luwian) is the only one language remained in written scripts from 2000 B.C. to 1000 B.C. The Luwian language is the only language lived the longest. (p. 1155)¹⁶.

De acordo com Adams (2003), o latim apresentava grande integração com o grego em sua morfologia, sua semântica e sua fonética. Também segundo Jesus (2012), nos séculos XII e XIII,

o galego-português, o leonês, o moçárabe, o árabe hispânico e o francês eram as variedades linguísticas mais faladas em Portugal. O árabe e o hebraico tinham longa tradição escrita contudo era o latim sem falantes nativos que era usado na

¹⁶ Tradução nossa: “As antigas línguas da Anatólia são estudadas em dois grupos. No primeiro grupo estão as línguas Hitita, Luwian (foram encontradas amostras de escritas cuneiformes, hieróglifos), Palaiana, Hurríta e Kaskiana, que são pertencentes a 2.000 a.C. No segundo grupo, pertencente a 1000 a.C., existem outras línguas, principalmente Urartian, Phrighyan, Lidyan, Lykian e Sidean. O hieróglifo Hitita (hieróglifo Luwian) é o único idioma que permaneceu nos escritos de 2000 a.C. a 1000 a.C. A língua Luwian é a única língua que viveu por mais tempo.”.

administração, ensino e cultura, porém nesta última área o latim não era a única língua usada uma vez que o galego-português assumia uma posição de relevo na literatura oral trovadoresca a par da participação de trovadores galegos, leoneses e castelhanos. (p. 35).

Por fim, Batoréo (2008) afirma que “uma das características da linguagem humana é a sua extraordinária diversidade. Calcula-se que, no limiar do século XXI, mais de 6000 línguas sejam faladas no mundo inteiro.” (p. 141).

Esses são apenas alguns dos vários trabalhos que apresentam como tema a prática individual e/ou social de mais de uma língua(gem) em diferentes momentos históricos. Posto isso, podemos nos perguntar então: quando foi e por que passamos a adotar o monolinguismo? Para entender a adesão à prática monolíngue, cabe compreender melhor alguns movimentos que a envolvem.

Antes de tudo, o monolinguismo é, por definição, a prática individual de apenas falar uma língua e a prática coletiva – social, em comunidades ou países – de reconhecer uma única língua como oficial de determinada região, cidade, país ou território. Conforme Monteagudo (2012), esse comportamento, em realidade, é algo artificial, tendo sua manutenção garantida pelo Estado:

o monolinguismo social, longe de ser um fenômeno espontâneo, pode ser (e frequentemente é) o resultado de uma série de operações glotopolíticas, mais ou menos deliberadas, de homogeneização de populações falantes de várias línguas, um resultado que, aliás, é mantido artificialmente pelos estados mediante políticas de exclusão de línguas outras que a ‘oficialmente’ reconhecida. (p. 46).

Ainda de acordo com Monteagudo (2012), não é possível dissociar o monolinguismo da instituição do Estado-nação, que, por sua vez, foi sancionado na Europa no século XVIII por meio de uma ordenação jurídica, determinando e reforçando suas fronteiras e trabalhando com sua própria moeda. Dessa forma, como meio de certificar o estabelecimento desse Estado-nação de cada região, ou seja, uma identidade de cada país e, conseqüentemente, de cada povo, a língua foi uma das principais ferramentas para esse feito. Essas informações também podem ser encontradas em trabalhos como o de Espírito Santo e Barros (2018):

O paradigma monolíngue [...] A ideia de “uma língua - um território - uma comunidade de fala” que tem sua origem na criação dos Estados Nacionais (XVIII), impôs, fortemente, uma única forma de se pensar e interpretar a interação entre as pessoas e o processo de construção do conhecimento. (p. 153).

E de Calvo (2011):

En este tipo de Estados, la tendencia a la unificación en muchos órdenes de la vida, como el Derecho o la religión, ha tenido también sus consecuencias en el ámbito cultural y, más específicamente, en el lingüístico. El caso de Francia es prototípico

en este sentido y ha sido el modelo de Estado, Estado-nación, que se ha seguido en otros casos. (p. 90).¹⁷

Esse movimento de “unificação de um povo”, também se estendeu às colônias da época. No Brasil, por exemplo, o ministro da coroa portuguesa, Sebastião José de Carvalho e Melo, também conhecido como Marquês de Pombal, propôs, em 1757, convertido em lei em 1758¹⁸, um Diretório proibindo a utilização da língua geral¹⁹ no Brasil. Essa determinação, apesar de focar na língua geral, acabou por incluir as diversas línguas africanas praticadas no país, principalmente pelos escravizados, como consequência, penalidades eram previstas em caso de descumprimento do decreto (BARROS, BORGES E MEIRA, 1996). Essa foi uma das formas que a coroa portuguesa utilizou para reforçar seu poder na colônia, assim como de “tentar” constituir sua identidade, estabelecendo uma unidade territorial.

Conforme bem coloca Henrique Monteagudo (2012),

a necessidade de impor a língua comum se vincula necessariamente à destruição das outras línguas, sem dar sequer a oportunidade de contemplar a possibilidade de fazer compatível a diversidade linguística dos diferentes povos com a difusão de uma língua comum de intercomunicação. Nascia assim a ideologia da monoglossia, e o modelo do Estado-nação monolíngue, ao tempo que se iniciava a construção discursiva da nova noção de ‘língua nacional’. A diversidade linguística se tornava uma realidade anômala e disfuncional, tanto na ideologia quanto na prática. O estado ficava programaticamente vinculado ao programa de homogeneização linguística e cultural, correlativo ao de criação e difusão da língua e a cultura nacionais e a manutenção da correspondente intelectosfera ideológica e cultural que acompanha, legitimando-os, esses processos. (p. 49).

Entretanto, ainda considerando o contexto brasileiro, o ensino formal de línguas estrangeiras apresenta uma longa história no país. Surgido a partir do Colégio Pedro II (1837), passou até a Primeira República Brasileira (1889 - 1930) com várias reformas curriculares que determinaram quais as línguas ensinadas, assim como a frequência de seu estudo pelos alunos, porém sempre pautadas no método tradicional (MT) (FERREIRA, 2018). Além disso, ainda na Primeira República, embora o Brasil tenha recepcionado um número expressivo de

¹⁷ Tradução nossa: “Neste tipo de Estado, a tendência de unificação em várias áreas da vida, como o Direito ou a religião, teve também consequências na esfera cultural e, mais especificamente, na linguística. O caso da França, como prototípico neste sentido, tem sido o modelo do estado, do Estado-nação, que tem sido seguido em outros casos.”.

¹⁸ Conforme informações no site CURSOS DE TUPI ANTIGO E LÍNGUA GERAL (NHEENGATU) da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <<https://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/O%20DIRET%C3%93RIO%20DE%201758%20-%20PROIBI%C3%87%C3%83O%20OFICIAL%20DO%20USO%20DA%20L%C3%8DNGUA%20GERAL.pdf>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

¹⁹ A língua geral ou Nheengatu, foi usada principalmente como meio de catequização e com o tempo sofreu modificações regionais. Vide artigo de Maria Cândida D. M. Barros, Luiz C. Borges e Márcio Meira para Revista de Antropologia Vol. 39, No. 1, pp. 191-219. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111629/109666>>. Acesso em 27 abr. 2022.

imigrantes de diversos países, Ferreira (2018, p. 30) relata que “não houve alteração no quadro das línguas estrangeiras modernas ofertadas nos currículos” – ou seja, buscou-se manter a oferta apenas das línguas modernas prestigiadas –, e que “o acervo linguístico e cultural trazido pelos imigrantes foi progressivamente marginalizado, considerado como uma ameaça para a unidade da nação pelas autoridades do Palácio do Catete.” (id., *ibid.*, p. 31).

Já na Era Vargas (1931 - 1945), a partir do Ministério dos Negócios da Educação e Saúde Pública²⁰, quanto ao ensino de LE,

observa-se que o diferencial da Reforma de Campos não está na sua oferta – permanecem aquelas de outrora – e sim em dois tópicos: primeiramente, a prevalência dos idiomas modernos em relação ao latim. [...] Apesar dessa predominância das línguas modernas, a oferta das línguas em anos de estudo continua relativamente menor em comparação aos currículos do Império e da Primeira República. (FERREIRA, 2018, p. 32).

Depois, a partir de 1937, com a instituição do Estado Novo por Vargas, mudanças consideráveis foram implementadas no currículo escolar brasileiro. Para o ensino de LE, por exemplo, além de a língua espanhola passar a compor a grade das LE ensinadas, há também a implementação do Método Direto (MD) para os alunos. Contudo, segundo Ferreira (2018),

Concorrendo a esse cenário privilegiado para o ensino de línguas estrangeiras escolhidas, o Governo Vargas desenvolvia uma forte campanha de nacionalização através do apagamento das línguas e identidades culturais dos imigrantes que chegaram na grande onda imigratória da Primeira República; ou seja, o ensino de línguas estrangeiras foi difundido e sua aprendizagem estimulada entre os brasileiros, porém seu uso banido por aqueles que as traziam do berço. (p. 38, 39).

Passando para a época da ditadura militar brasileira (1964 - 1985), ainda conforme o estudo de Ferreira (2018),

Durante esse período, o ensino de línguas vive dois momentos distintos: o primeiro – positivo como os inúmeros benefícios advindos da adoção da democracia liberal de partido múltiplo – trata-se de uma continuidade das políticas de Vargas, ainda sob a Reforma Capanema; o segundo – menos positivo – demarcado pela publicação da Lei de Diretrizes e Bases em 1961²¹, é o momento que Leffa (1999) aponta ser o início da sua decadência. (p. 39).

²⁰Decreto n.º 19.402, de 14 de novembro de 1930. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1930-1939/decreto-19402-14-novembro-1930-515729-publicacaooriginal-1-pe.html#:~:text=Cria%20uma%20Secret%C3%A1ria%20de%20Estado,do%20Governo%20Provis%C3%B3rio%20da%20Rep%C3%ABlica.>>. Acesso em: 03 mar. 2022.

²¹Lei n.º 4.024, de 20 de dezembro de 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/14024.htm>. Acesso em: 04 mar. 2022.

Finalmente, com o fim da ditadura e o surgimento da Nova República, a partir de 1985, a nova Lei de Diretrizes e Bases²² é sancionada. “Cabe lembrar, que além de se tratar de um divisor de águas moderno, a LDB de 96 foi a primeira mudança no ensino instituída na República Nova e, feliz ou infelizmente, a legislação é modificável e até derogável [...]” (FERREIRA, 2018, p. 43).

Contudo, ainda que tenhamos um longo histórico de ensino de LE no país, considerando os entendimentos estabelecidos no capítulo anterior – acerca das abordagens no ensino/aprendizagem e avaliação em LE –, esse processo não garante que essa área seja trabalhada sob uma perspectiva plurilíngue. Ainda considerando as postulações apresentadas na seção 3.1, não apenas no Brasil, como em diversos países, veremos que tanto o ensino quanto a avaliação em LE ao longo dos anos apresentaram diversas perspectivas de aprendizagem e aferição de proficiência. Porém, a maioria dessas perspectivas foram pautadas sob uma perspectiva monolíngue, como método tradicional, método direto, método audiolingual e audio-visual-lingual etc. E, ainda que uma produção social tenha tomado maior espaço a partir das postulações desenvolvidas nas décadas de 60 e 70, de acordo com trabalhos como o de Sturza e Fiepke (2017) e de Espírito Santo e Barros (2018), é possível ainda verificar a influência da política homogeneizadora do Estado-nação, em que o ensino formal acabou sofrendo e reproduzindo essa “única forma de se pensar e interpretar a interação entre as pessoas e o processo de construção do conhecimento”²³, o que compreendo também se estender à área de avaliação em LE.

Em relação ao ensino de línguas,

a repercussão dessas ideologias se nota na necessidade de se alcançar uma competência linguística baseada, em sua grande parte, no modelo de um falante “nativo”, preconizado como o de falante “ideal” de “uma língua nacional” e na subalternização de falantes que não atingem, satisfatoriamente, essa competência. (ESPÍRITO SANTO E BARROS, 2018, p. 153).

Dessa maneira, mesmo com o passar dos anos desde a institucionalização do monolinguismo, essas políticas linguísticas, de ensino e de avaliação ainda são recorrentes e podem ser encontradas em vários países. Em Guiné-Bissau, por exemplo, há pelo menos 20 línguas étnicas faladas em seu território, sendo o crioulo guineense praticado como uma língua franca dentro desse país (COUTO E EMBALÓ, 2010). Ainda de acordo com dados do

²²Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/19394.htm>. Acesso em 04 mar. 2022.

²³ Parte do excerto já apresentado de Espírito Santo e Barros (2018, p. 153).

Recenseamento Geral da População e Habitação (RGPH) de Guiné-Bissau em 2009²⁴, o crioulo guineense é praticado por 90,4% da população enquanto apenas 27,1% dos guineenses utilizam a língua portuguesa. Contudo, mesmo com essa realidade, apenas o português é a língua oficial do país, ou seja, a língua de prestígio, ensinada nas escolas e a que, geralmente, pode possibilitar melhores ascensões no mercado de trabalho.

Assim, por meio da manutenção da política do monolinguismo, o Estado nacional acredita conseguir assegurar o controle sobre as questões políticas, econômicas e sociais internas, atendendo, inclusive, ao interesse de grupos sociais dominantes, assim como crê que por meio dessas ações garante políticas educacionais eficazes (MONTEAGUDO, 2012). Essa política, além de enviesar a maneira como construímos os sentidos do mundo, ainda acaba por sustentar uma relação de opressão a tudo que é diverso, por ser considerado como diferente, anormal, por fugir à normalização. Não são raros os contextos em que nos vemos “obrigados” a justificar os motivos que nos levaram a praticar outras línguas: por herança, por estudo, por trabalho etc., geralmente causando estranhamento àqueles quando não apresentamos justificativas “cabíveis” como essas listadas. Assim, a partir da criação e sustentação dessa conduta social a ser seguida, os que não atendem a esses requisitos – e não apenas por praticar mais de uma língua, é preciso levar em consideração que o monolinguismo se estende inclusive à variação das línguas, ou seja, o indivíduo que não só não use a língua oficial, mas que também não utilize a norma-padrão – poderá ser visto como alguém que não conhece o “suficiente” a língua, assim, incapaz de agir socialmente e, por vezes, podendo até ser excluído de alguns espaços.

4.2 Plurilinguismo: uma competência heterogênea

De acordo com Cunha Filho (2018), os primeiros estudos voltados para o plurilinguismo surgiram nos anos 90, principalmente na Europa, com trabalhos como de Py (1991), em que o autor buscou discutir a função que a primeira língua (L1) pode realizar na aquisição da segunda língua (L2), principalmente em uma comunicação exolíngua – em que as pessoas que conversam entre si não têm a mesma LM; de Dabène (1994), no qual a autora analisa a educação bilíngua da França e da Europa meridional, olhando para as políticas das instituições educacionais em que, por fim, sugere indicações e métodos para o estabelecimento do plurilinguismo; de Coste, Moore e Zarate (1997, 2009), em que procurou-

²⁴ Disponível em: <<https://dataspace.princeton.edu/handle/88435/dsp01w6634600z>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

se conceitualizar a competência plurilíngue e pluricultural; e de outros como Deprez (1994); Moore (1995); Castellotti e Moore (1997). A partir dessas discussões, o documento Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), além do seu objetivo central em servir como um documento parametrizador de ensino e avaliação de línguas, também procurou não apenas definir como incentivar o reconhecimento e a prática plurilíngue.

Quanto às definições desse conceito, conforme o trabalho de Coste, Moore e Zarate (1997, 2009), a competência plurilíngue é “un répertoire complexe et unique d’expériences coordonnées qui se développent différemment selon les biographies, les trajectoires sociales et les parcours de vie.” (p. 5)²⁵. No QECR (2001) o plurilinguismo é definido da seguinte forma:

A competência plurilíngue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. Considera-se que não se trata da sobreposição ou da justaposição de competências distintas, mas sim de uma competência complexa ou até compósita à qual o utilizador pode recorrer. (p. 231).

Em seu documento mais recente, *QECR: Companion Volume With New Descriptors*, publicado em 2018, é dito o seguinte:

Plurilingualism is presented in the CEFR as an uneven and changing competence, in which the user/learner’s resources in one language or variety may be very different in nature to those in another. However, the fundamental point is that plurilinguals have a single, inter-related, repertoire that they combine with their general competences and various strategies in order to accomplish tasks²⁶. (CONSELHO DA EUROPA, 2018, p. 28).

Melo-Pfeifer e Schmidt (2014) afirmam que “a Competência Plurilíngue (CP) dos sujeitos é multideterminada e depende das circunstâncias de contacto com outras línguas e povos.” (p. 160). Ainda de acordo com Mariz, Silva e Silva (2017), a partir da competência plurilíngue,

um indivíduo pode transitar entre uma língua e outra utilizando suas capacidades para explorar e se exprimir na outra língua. Esta abordagem tem como princípio o uso dos diferentes conhecimentos e experiências em diferentes línguas na busca da compreensão do texto escrito em línguas desconhecidas ou nunca antes estudadas. (p. 100).

²⁵ Tradução nossa: “um repertório complexo e único de experiências coordenadas que se desenvolvem de maneiras diferentes de acordo com biografias, trajetórias sociais e de vida.”.

²⁶ Tradução nossa: “O plurilinguismo é apresentado no QECR como uma competência desigual e mutável, na qual os recursos do usuário/aprendiz em uma língua ou variedade podem ser de natureza muito diferente dos de outra. No entanto, o ponto fundamental é que os indivíduos plurilíngues têm um repertório único e inter-relacionado que combinam com suas competências gerais e várias estratégias para realizar tarefas”.

É importante frisar, como afirma Coste (2019, p. 19), que “compétence plurilingue une et non pas juxtaposition de compétences monolingues cloisonnées”²⁷, senão a composição dos repertórios linguísticos integrados de acordo com as diferentes situações, contextos e interlocutores que um indivíduo pode encontrar ou pode precisar articular para determinado objetivo.

Com isso posto, considero ser importante explicar a definição de alguns outros conceitos assim como a maneira em que eles se relacionam com o plurilinguismo. Antes de tudo, cabe diferenciar o plurilinguismo do poliglottismo. Enquanto a noção tradicional de um sujeito poliglota é aquele que, ao aprender novas línguas, o indivíduo o faz de maneira compartimentada – isto é, isolada de sua língua materna e de todas as outras que pratica – apresentando, obrigatoriamente, o mesmo nível entre as línguas que sabe, um sujeito plurilíngue é capaz de transitar entre os saberes nas línguas que conhece ou que está aprendendo para alcançar seus propósitos sem, necessariamente, demonstrar o mesmo nível entre as habilidades e línguas que pratica (BEACCO, 2005; CASTELLOTTI, 2014).

Também é relevante discorrer acerca da noção de repertório. Conforme Benucci (2005), é “l’insieme di varietà linguistiche alle quali può ricorrere un individuo, o attore sociale, a seconda delle situazioni e degli interlocutori nelle quali e con i quali si trova ad interagire e della padronanza che di tali varietà possiede.” (p. 56)²⁸. Além disso, Bush (2012) afirma que “the linguistic repertoire forms a heteroglossic and contingent space of potentialities which includes imagination and desire, and to which speakers revert in specific situations.” (p. 19)²⁹. Desse modo, quando tomamos “variedades linguísticas” e “espaço heteroglóssico”, compreendemos a LM e toda variedade que ela pode comportar, regional, social etc., tal qual as LE estudadas em contexto formal de ensino ou independentemente, assim como aquelas que o indivíduo pode ter tido contato de maneira abrangente como por uma viagem, um jogo, uma leitura etc. É a partir desse entendimento que, como colocam Coste, Moore e Zarate (1997, 2009), é possível reconhecer que os conhecimentos construídos por uma pessoa nas diversas línguas que pratica podem ser heterogêneos e desnivelados entre

²⁷ Tradução nossa: “competência plurilingue não é uma justaposição de competências monolíngues compartimentadas”.

²⁸ Tradução nossa: “o conjunto de variedades linguísticas que podem ser utilizadas por um indivíduo, ou ator social, dependendo das situações e interlocutores em que e com quem interage além do controle que possui de tais variedades”.

²⁹ Tradução nossa: “o repertório linguístico forma um espaço heteroglóssico e contingente de potencialidades que inclui imaginação e desejo, e para quais falantes reverterem em situações específicas”.

si. Com isso, redefine-se também a necessidade de um indivíduo em, ao praticar várias línguas, apresentar uma produção próxima a um falante nativo idealizado.

Por fim, o último ponto significativo que cabe definir e constatar com plurilinguismo é o multilinguismo. Segundo Frijhoff (2020),

Although authors may differ in their definitions, I shall take plurilingualism here for the individual ability to master and use several languages in a sequence of situations or at the same time, such as diglossia or colinguism, whereas multilingualism refers to the coexistence of different linguistic packages at a variety of levels and in various settings in a given society, group or community and to their common use by a coherent number of its members. Both reflect forms of elasticity of the social fabric, but differently. (p.181)³⁰.

O QECR (2001) também afirma que o multilinguismo “é entendido como o conhecimento de um certo número de línguas ou a coexistência de diferentes línguas numa dada sociedade.” (p. 23). Ainda de acordo com o Conselho da Europa (2016),

Le terme de plurilinguisme désigne la capacité des locuteurs à employer plus d’une langue ; il envisage donc les langues du point de vue de ceux qui les parlent et qui les apprennent. Le terme de multilinguisme, en revanche, rend compte de la présence de plusieurs langues sur un territoire donné, indépendamment de ceux qui les parlent. Ainsi, le fait que deux ou plusieurs langues soient présentes dans une aire géographique n’implique pas automatiquement que les habitants soient en mesure d’utiliser plusieurs de ces langues; certains n’ont de compétences que dans l’une d’entre elles. (p. 20)³¹.

A partir dessas postulações, compreendo que enquanto o plurilinguismo diz respeito a uma pessoa, ou seja, uma competência individual, o multilinguismo está ligado ao conjunto de uma sociedade, comunidade e/ou país.

Ao estudarmos todas essas definições, veremos que, apesar de os estudos iniciais sobre esse tema se concentrarem na Europa, as pesquisas atuais sobre práticas multilíngues e Didática das Línguas (DL) sob uma perspectiva plurilíngue, entre outros, se estendem também a outras realidades e regiões. No Brasil, por exemplo, há um movimento significativo e importante em que se busca problematizar a perpetuação do monolingüismo e das práticas

³⁰ Tradução nossa: “Embora alguns autores possam diferir em suas definições, aqui considero o plurilinguismo como a capacidade individual de dominar e usar vários idiomas em uma sequência de situações ou ao mesmo tempo, como diglossia ou “co-linguismo”, enquanto o multilinguismo se refere à coexistência de diferentes “pacotes” linguísticos em uma variedade de níveis e em vários ambientes em uma determinada sociedade, grupo ou comunidade e para seu uso comum por um número significativo de seus membros. Ambos refletem formas de elasticidade do tecido social, mas de forma diferente.”.

³¹ Tradução nossa: “O termo plurilinguismo refere-se à habilidade dos falantes para usar mais de um idioma; ele, portanto, considera as línguas do ponto de vista de quem as usa, fala e quem as aprende. O termo multilinguismo, por outro lado, reflete a presença de várias línguas em um determinado território, independentemente de quem as fala. Assim, o fato de que dois ou vários idiomas estão presentes em uma área geográfica não implica automaticamente que os residentes são capazes de usar várias dessas línguas; alguns só têm habilidades em uma delas.”.

estruturalistas quanto ao ensino de LE no país, assim como em apresentar abordagens e metodologias para promoção da prática multilíngue e plurilíngue na educação. Alguns desses debates são propostos nos trabalhos de Gonzalez (1989); Oliveira (2009); Carola (2015); Carboni *et al.* (2017); Calvo del Olmo (2018); Cunha Filho (2018); Miranda-Paulo (2018); Calvo del Olmo e Muñoz (2020) entre outros.

Sabe-se que a língua oficial do Brasil é a língua portuguesa e, apesar de muitos acreditarem que a Libras é a segunda língua oficial do país, ela na verdade é apenas reconhecida pela Lei nº 10.436 de 2002 como “meio legal de comunicação e expressão” (AGÊNCIA BRASIL, 2021). Tanto que atualmente há uma luta pelo reconhecimento por meio da PEC 12/2021, em que “altera o art. 13 da Constituição Federal para incluir a língua brasileira de sinais como um dos idiomas oficiais da República Federativa do Brasil.” (SENADO FEDERAL, 2021).

Também segundo dados levantados pelo Censo Demográfico em 2010 do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), havia 274 línguas indígenas praticadas dentro do território brasileiro. Contudo, segundo o Instituto de Investigação em Política Linguística (Ipol), “esse resultado foi considerado inflacionado por incluir nomes de etnias” (IPOL, 2016). Ainda assim, de acordo com a Revista Desafios do Desenvolvimento do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), um ano depois dos dados do Censo de 2010 do IBGE, as estimativas do “Grupo de Diversidade Linguística do Brasil (GTDL) comprovam que são mais de 210 idiomas: 180 indígenas, 30 falados por comunidades de imigrantes, duas línguas de sinais usadas por comunidades surdas, fora o próprio português, que possui variações regionais e de classes sociais.” (IPEA, 2011). Além das “línguas afro-brasileiras ainda usadas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil.” (OLIVEIRA, 2009, p. 20) e do fato de que dos 26 estados brasileiros, 11 fazem fronteira com outros países da América do Sul, tendo, desse modo, contato com as línguas espanhola e francesa, além de suas variedades linguísticas presentes nesses países.

Ainda seguindo esse raciocínio, de acordo com dados do relatório “Refúgio em números”, do Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP) e do Observatório das Migrações Internacionais (OBMigra) (SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA, 2020), o número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado em 2019 no Brasil foi de mais 80 mil pessoas. As cinco nacionalidades com maiores números de pedidos de reconhecimento foram realizadas por venezuelanos, haitianos, cubanos, chineses e bengaleses. Segundo a Agência da ONU para Refugiados, esses números de solicitações representam “um aumento de 240% em relação a 2017” (AGÊNCIA DA ONU PARA

REFUGIADOS, 2019). Logo, essa é uma realidade que não pode ser ignorada e que requer, com urgência, atenção. Conforme Miranda-Paulo (2018),

Trata-se de cidadãos que passam cada vez mais a fazer parte do cotidiano dos brasileiros, fazendo-se imprescindível a implantação de políticas de acolhimento que possibilitem sua integração social pelo acesso a trabalho, saúde e educação – pauta que também inclui a discussão de políticas linguísticas adequadas. Além de um desafio social, a situação imigratória atual contribuiu para o enriquecimento de nossa diversidade e pode representar uma oportunidade de dinamizar e potencializar a relação do brasileiro com as línguas e as culturas de seus portadores. (p.37).

Portanto, ainda que não tenhamos dados precisos do número de línguas faladas dentro do Brasil, o país é, definitivamente, uma sociedade multilíngue – mesmo não havendo reconhecimento jurídico – cujos habitantes podem ser indivíduos plurilíngues. Isso representa um ponto de extrema importância quanto às políticas linguísticas vigentes. Considerando, assim, que o exame Celpe-Bras representa um papel relevante por ser o único teste brasileiro de proficiência em português reconhecido pelo governo do Brasil; por servir para o ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação no ensino superior brasileiro; assim como em ser aceito em diversas empresas do mercado de trabalho e de validação de diploma da terra natal do estrangeiro; inclusive, mais recentemente, servir em processos de naturalização, cabe pensar na prática da CP do participante que o realiza dentro de seu processo avaliativo. Porém, antes, desenvolverei a concepção de língua(gem), um dos aspectos que irá subsidiar análises posteriores deste trabalho.

4.3 Concepção de língua(gem): uma visão bakhtiniana

Início esta seção com alguns excertos que considero bastante significativos para as discussões que pretendo trazer nas análises do Documento-base do exame Celpe-Bras: “[...] ser significa se comunicar, significa ser para o outro e, pelo outro, ser para si mesmo” (BAKHTIN, 2008, p. 322). “É impossível uma compreensão sem avaliação. Não se pode separar compreensão e avaliação: elas são simultâneas e constituem um ato único integral” (BAKHTIN, 2003, p. 378). “Em sua essência, a *palavra é um ato bilateral*. Ela é determinada tanto por aquele *de quem* ela procede quanto por aquele *para quem* se dirige. Enquanto palavra, ela é justamente o *produto das inter-relações do falante com o ouvinte*” (VOLÓCHINOV, 2018, p. 205, grifos do autor).

As perspectivas presentes nesses excertos serão de suma importância para entendermos que as relações humanas são estabelecidas por meio da língua(gem) de maneira axiológica e dialógica. Posto isso, compreendo também que, sendo a minha proposta estudar

um exame cujo intuito é o de avaliar a proficiência em uma língua, entendo ser necessário olhar, por essa concepção, para a maneira como a língua(gem) se constitui, considerando os modos como os interlocutores interagem, a relação com seus contextos sócio-históricos, assim como seus objetivos em práticas de língua(gem).

Dessa forma, para esta seção, trabalharei com as postulações desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin, que foi um grupo de intelectuais russos composto por Pavel N. Madvedv, Valentin N. Volóchinov e Mikhail M. Bakhtin, entre outros, a partir de 1918, cujos interesses eram discutir filosofia e língua(gem) (SCHOFFEN, 2009; MENDONÇA, 2017). Logo, resolvi me valer de um movimento teórico que me possibilitasse analisar um exame de avaliação em LE pensando em sua prática – de língua – levando em conta sua relação valorativa e dialógica, ou seja, língua como prática social dentro de um determinado contexto sócio-histórico.

De acordo com Bakhtin (2003),

a língua materna – sua composição vocabular e sua estrutura gramatical – não chega ao nosso conhecimento a partir de dicionários e gramáticas mas de enunciações concretas que nós mesmos ouvimos e nós mesmos reproduzimos na comunicação discursiva viva com as pessoas que nos rodeiam. (p. 282, 283).

Tenho, assim, a ideia de que um indivíduo, ao aprender sua L1 – considero que esse movimento é o mesmo para as demais línguas que uma pessoa possa vir a conhecer/praticar –, o faz não pelo ensino estrutural de regras dessa língua, mas sim pela construção social em que os enunciados estão inseridos. Para Bakhtin (2003), “todos os diversos campos da atividade humana estão ligados ao uso da linguagem” (p. 261). Ou seja, todas as práticas sociais, além de serem reguladas pela língua(gem), também são efetivadas por ela. Portanto, conforme Schoffen (2009), são “nos enunciados concretos da comunicação verbal que serão construídos os valores e sentidos de uma determinada comunidade, histórica e socialmente constituídos” (p. 76). Entendo, portanto, que ao considerar esses valores constitutivos de uma “determinada comunidade”, também os são dos indivíduos. Desse modo, para Bakhtin, é o enunciado concreto o ponto central das discussões acerca da língua(gem).

A partir disso, é importante esclarecer o conceito de “enunciado” de acordo com a visão bakhtiniana. Em *Os gêneros do discurso*, Bakhtin (2016) afirma que o

emprego da língua efetua-se em formas de enunciados (orais e escritos) concretos e únicos, proferidos pelos integrantes desse ou daquele campo da atividade humana. Esses enunciados refletem as condições específicas e as finalidades de cada referido campo não só por seu conteúdo (temático) e pelo estilo da linguagem, ou seja, pela seleção dos recursos lexicais, fraseológicos e gramaticais da língua, mas acima de tudo, por sua construção composicional. (p.11-12).

Além dessa colocação, em *Estética da criação verbal*, Bakhtin (2003) deixa claro que “o discurso só pode existir de fato na forma de enunciações concretas de determinados falantes, sujeitos do discurso. O discurso sempre está fundido em forma de enunciado pertencente a um determinado sujeito do discurso, e fora dessa forma não pode existir.” (p. 275). Assim, percebo que, ao tratar dos estudos da língua(gem), Bakhtin busca diferenciar “enunciado” de “língua”, tomando o enunciado como o responsável pela materialização do sistema da língua.

Também Volóchinov (2018), ao tratar do processo de reconhecimento – sinal – e compreensão – signo –, afirma que

uma forma linguística não será compreendida como tal enquanto ela for apenas um sinal para aquele que a compreende. Um sinal puro não existe nem nas fases iniciais da aprendizagem de uma língua. Mesmo nesse caso, a forma é orientada pelo contexto e se constitui em um signo, embora estejam presentes sua natureza de sinal e o momento do seu reconhecimento. Desse modo, o aspecto constitutivo da forma linguística enquanto signo não é sua identidade a si como um sinal, mas a sua mutabilidade específica. O aspecto constitutivo na compreensão da forma linguística não é o reconhecimento do “mesmo”, mas a compreensão no sentido exato dessa palavra, isto é, a sua orientação em dado contexto e em dada situação, orientação dentro do processo de constituição e não “orientação” dentro de uma existência imóvel. (p. 179).

Para a visão filosófica bakhtiniana, o interesse está em pensar e analisar o discurso, e não a língua como sistema. Assim, a “concepção bakhtiniana de enunciado não pode ser a frase enunciada, que se constituiria em partes textuais enunciada, mas trata-se de uma unidade mais complexa que transcende os limites do próprio texto, quando este é tratado apenas sob o prisma da língua e de sua organização textual.” (CAVALCANTE FILHO E TORGA, 2011, p. 1).

Portanto, para Bakhtin, um indivíduo aprende uma língua primeiro por meio desses enunciados concretos e não pelo sistema da língua, ou seja, por regras e normas. “Isso significa dizer que essa noção de enunciado como um todo de sentido não se limita apenas a sua dimensão linguística, mas concebe a situação social (ou dimensão extraverbal) como elemento constitutivo.” (id., *ibid.*, p. 4). Além disso, em *Problemas da poética de Dostoiévski*, Bakhtin (2008) afirma o seguinte: “temos em vista o discurso, isto é, a língua em sua totalidade concreta e viva, e não língua como o objeto específico da linguística, obtido por meio de uma abstração totalmente legítima e necessária de vários aspectos da vida concreta da palavra” (p. 181).

A partir disso, me parece ficar claro o distanciamento e a crítica do Círculo em relação à concepção estabelecida por Humboldt – defesa da função de pensamento colocando a de comunicação em segundo plano –; Vossler – língua sendo apenas a necessidade do

indivíduo em se expressar – e Saussure – os signos linguísticos como formadores da língua e de, principalmente, natureza psíquica. De acordo com Bakhtin (2016)

Até hoje ainda existem na linguística burguesa *ficções* como o “ouvinte” e o “entendedor” (parceiros do “falante”, do “fluxo único da fala” etc.). Tais ficções dão uma noção absolutamente deturpada do processo complexo e amplamente ativo da comunicação discursiva. Nos cursos de linguística geral (inclusive alguns tão sérios quanto o de Saussure) aparecem com frequência representações evidentemente esquemáticas dos dois parceiros da comunicação discursiva – o falante e o ouvinte (o receptor do discurso); sugere-se um esquema de processos ativos de discurso no falante e de respectivos processos passivos de recepção e compreensão do discurso no ouvinte. Não se pode dizer que esses esquemas sejam falsos e que não correspondam a determinados momentos da realidade; contudo, quando passam ao objetivo real da comunicação discursiva eles se transformam em ficção científica. (p. 24, grifos do autor).

Contudo, apesar dessas postulações, é importante destacar que isso não significa que Bakhtin refuta a importância dos estudos realizados pela linguística, ele, na verdade, apenas se distancia dos estudos sistêmicos da língua – cuja visão de língua era a de um objeto imóvel, analisado por meio de uma metodologia formal – se voltando ao enunciado, que, como apresentado, visa “a língua em sua totalidade concreta e viva”. Por isso os estudos do Círculo são compreendidos como metalinguística. Isso fica claro em *Problemas da poética de Dostoiévski*, quando Bakhtin (2008) afirma que

As pesquisas metalinguísticas, evidentemente, não podem ignorar a linguística e devem aplicar os seus resultados. A linguística e a metalinguística estudam um mesmo fenômeno concreto, muito complexo e multifacetado – o discurso, mas estudam sob diferentes aspectos e diferentes ângulos de visão. Devem completar-se mutuamente e não fundir-se. (p.207).

Outro pilar importante que sustenta os estudos filosóficos da língua(gem) do Círculo é a axiologia. De acordo com Bakhtin (2010), “a palavra não apenas denota um objeto como de algum modo presente, mas expressa também com sua entonação (uma palavra realmente pronunciada não pode evitar de ser entoada, a entonação é inerente ao fato mesmo de ser pronunciada) a minha atitude avaliativa em relação ao objeto.” (p. 85). Também em *Teoria do Romance*, Bakhtin afirma, em dado momento da obra, que “a língua é estratificada em camadas não só de dialetos, [...] mas também em linguagens socioideológicas: linguagens de grupos sociais, profissionais, de gêneros, linguagens de gerações, etc.” (BAKHTIN, 2015, p. 41). Isso é o que Bakhtin denomina como heterodiscurso – ou heteroglossia – isto é, são os vários discursos que retratam a estratificação interna da língua, contemplando todas as vozes sociais, culturais e históricas dela presente e pertencente. É importante destacar que, para o filósofo, não há como pensar heteroglossia sem considerar a axiologia como seu fundamento.

Desse modo, nos estudos de Bakhtin, fica claro que o enunciado não só refrata como é refratado por valores.

Essa percepção também é apresentada por Volóchinov (2018) quando o autor afirma que

o signo não é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. As categorias de avaliação ideológica (falso, verdadeiro, correto, justo, bom etc.) podem ser aplicadas a qualquer signo. O campo ideológico coincide com o campo dos signos. Eles podem ser igualados. Onde há signo há também ideologia. *Tudo o que é ideológico possui significação signica.* (p. 93, grifos do autor).

Logo, não há uma postura passiva dos indivíduos em relação à língua(gem), ou seja, seu entendimento e prática do enunciado concreto é sempre de modo responsivo uma vez que ele concorda, discorda, apoia, desmente, contesta etc., e isso sempre sendo permeado de sua visão de mundo, influenciado por sua posição sócio-histórica, consequentemente, demonstrando uma postura valorativa, axiológica. Assim,

Cada enunciado constitui um novo acontecimento, um evento único e irrepetível da comunicação discursiva. Ele só pode ser citado e não repetido, pois, nesse caso, constitui-se como um novo acontecimento. O enunciado nasce na inter-relação discursiva, por isso que não pode ser nem o primeiro nem o último, pois já é resposta a outros enunciados, ou seja, surge como sua réplica. (CAVALCANTE FILHO E TORGA, 2011, p. 1).

Logo, se a língua(gem) é carregada de juízo de valores por ser a constituição dos indivíduos, sendo o enunciado sempre uma resposta a outra enunciação dentro de uma determinada realidade – situacionalidade, ela também é dialógica. Conforme Bakhtin (2015)

todo discurso concreto (enunciado) encontra o objeto para o qual se volta sempre, por assim dizer, já difamado, contestado, avaliado, envolvido ou por uma fumaça que o obscurece ou, ao contrário, pela luz de discursos alheios já externados a seu respeito. Ele está envolvido e penetrado por opiniões comuns, pontos de vista, avaliações alheias, acentos. O discurso voltado para o seu objeto entra nesse meio dialogicamente agitado e tenso de discursos, avaliações e acentos alheios, entrelaça-se em suas complexas relações mútuas, funde-se com uns, afasta-se de outros, cruza-se com terceiros; e tudo isso pode formar com fundamento o discurso, ajustar-se em todas as suas camadas semânticas, tornar complexa sua expressão, influenciar toda a sua feição estilística. O enunciado vivo, que surgiu de modo consciente num determinado momento histórico em um meio social determinado, não pode deixar de tocar milhares de linhas dialógicas vivas envoltas pela consciência socioideológica no entorno de um dado objeto da enunciação, não pode deixar de ser participante ativo do diálogo social. É disto que ele surge, desse diálogo, como sua continuidade, como uma réplica e não como se com ele se relacionasse à parte. (p. 48-49).

Tenho, a partir dessas colocações, o reforço de que o indivíduo sempre apresentará uma postura ativa quanto ao enunciado, assim como essa responsividade é o que o Círculo entende por dialógico. Dialogismo, assim, não é uma interação ao acaso entre duas pessoas

que trocam mensagens entre si ou que conversam pessoalmente, mas sim esse encontro responsivo de posições de valor, é, portanto, a dialogização axiológica. Logo, conforme Faraco (2003), “viver significa tomar uma posição axiológica a cada momento, significa posicionar-se em relação a valores. Vivemos e agimos, portanto, num mundo saturado de valores, no interior do qual cada um dos nossos atos é um gesto axiologicamente responsivo num processo incessante e contínuo” (p. 23).

4.3.1 As forças centrípetas e centrífugas do monolinguismo e do plurilinguismo

Esclareci que de acordo com o Círculo de Bakhtin as relações humanas constituem e são constituídas pela língua(gem). Que o enunciado concreto é axiológico e dialógico, portanto, também provisório e irrepetível por apresentar características específicas de acordo com a situação de sua enunciação e circulação, sendo, dessa forma, repleto de ecos de outras enunciações. Assim, a concepção de língua(gem) bakhtiniana prioriza a dialogicidade. Como afirma Faraco (2017),

É desta concepção da interação como evento fundamentalmente sócio-axiológico que emerge a concepção bakhtiniana de linguagem como heteroglossia, isto é, como um conjunto múltiplo e heterogêneo de vozes ou línguas sociais e (mais relevante para ele) o contínuo processo de encontros e desencontros, de aceitação e recusa, de absorção e transmutação das vozes sociais – fenômeno que ele designa de heteroglossia dialogizada. (p. 55).

Desse modo, a partir do reconhecimento das várias vozes que constituem a língua(gem), Bakhtin identifica duas forças motoras que regem a língua(gem): as forças centrípetas e as forças centrífugas. De acordo com Bakhtin (2015),

A filosofia da linguagem, a linguística e a estilística postulam uma relação simples e imediata do falante com “sua” língua única e singular e uma realização simples dessa língua no enunciado *monológico* do indivíduo. No fundo, elas só conhecem dois polos da vida da linguagem, entre os quais se situam todas as manifestações linguísticas e estilísticas que lhes são acessíveis: *o sistema da língua única* e *o indivíduo* que fala essa língua. [...] Essas forças são as *forças da unificação e centralização* do mundo *verboideológico*. A categoria de língua única é uma expressão teórica dos processos históricos da unificação e centralização linguística, uma expressão das *forças centrípetas* da língua. (p. 38-39, grifos do autor).

Com base nessa colocação é que estabeleço a significação do monolinguismo como uma força centrípeta, já que há a busca em realizar essa centralização e unificação da língua(gem). Como exposto, o monolinguismo é uma política homogeneizadora que visa a constituição de uma identidade nacional, logo, social, o que acaba por influenciar o individual, ainda que não seja seu objetivo. Cada língua é compartimentada e compreendida

por meio de suas normas e regras, um código que marca fronteiras e regulamenta os indivíduos e a sociedade de cada país. Assim, essa força centrípeta do monolinguismo não ocorre ao acaso, se a língua(gem) sempre refrata e é refratada pelo mundo, a ideologia da monoglossia visa a centralização verboideológica a fim de garantir a centralização sociopolítica e cultural (BAKHTIN, 2015). Ainda em *Teoria do Romance*, Bakhtin (2015) declara que as

forças centrípetas da vida sociolinguística e ideológica, servem a uma mesma e única tarefa – à centralização e à unificação das línguas europeias. A vitória de uma língua dominante (dialeto) sobre outras, o desalojamento de línguas, sua subjugação, sua instrução pela palavra verdadeira, a familiarização dos bárbaros e dos segmentos sociais inferiores com a língua única da culta e da verdade, a canonização dos sistemas ideológicos, a filologia com seus métodos de estudo e ensino das línguas mortas e de fato únicas como tudo o que é morto, a linguística indo-europeia com sua diretriz partindo da multiplicidade de línguas para uma protolíngua única – tudo isso determinou o conteúdo e a força da categoria de língua única no pensamento linguístico e estilístico [...] da vida verboideológica. (p. 40-41).

Segundo Faraco (2013),

As vontades sociais de poder tentarão sempre estancar, por gestos centrípetos, aquele movimento: tentarão impor uma das verdades sociais (a sua) como a verdade; tentarão submeter a heterogeneidade discursiva (controlar a multidão de discursos); monologizar e canonizar (dar a última palavra); tornar o signo monovalente (deter a dispersão semântica); finalizar a dialogização da heteroglossia. No entanto, há sempre, em reação a estas reações, contrapontos que vão do riso à polêmica (explícita ou velada), da resistência à carnavalização. (p. 7).

A essa reação, Bakhtin categoriza como força centrífuga. Como exposto, a língua é estratificada em camadas não só de dialetos, mas também em língua(gens) sociodeológicas.

E essa estratificação factual e diversamente discursiva não são apenas a estática da vida da língua, mas também a sua dinâmica. A estratificação e o heterodiscurso se ampliam e se aprofundam enquanto a língua está viva e em desenvolvimento; ao lado das forças centrípetas segue o trabalho incessante das forças centrífugas da língua, ao lado da centralização verboideológica e da unificação desenvolvem-se incessantemente os processos de *descentralização e separação*. (BAKHTIN, 2015, p. 41, grifos do autor).

Relaciono, portanto, o plurilinguismo à essa força de descentralização e separação, a força centrífuga.

Apresentei que o plurilinguismo é definido como um repertório diversificado de várias línguas – inclusive das variações na LM ou de outras línguas aprendidas e praticadas dos sujeitos. Repertório do qual o indivíduo se vale de acordo com seu objetivo interacional considerando a sua situacionalidade: seu(s) interlocutor(es) e contexto social/político. Assim, a partir do entendimento que já estabeleci sobre plurilinguismo, acredito que essa perspectiva de língua(gem) vai ao encontro da concepção dialógica do Círculo de Bakhtin, pois comporta

a visão de heteroglossia. E não necessariamente apenas pela prática de mais de uma língua, mas por compreender que a constituição da língua(gem) se dá pela troca de enunciados valorativos e dialógicos. Desse modo, compreendo que a CP possibilita que um indivíduo caminhe entre seus conhecimentos pelas línguas e pelos seus repertórios linguísticos que pratica para atingir suas intenções de vida. Di Fanti (2003) coloca que

A relação entre o dialogismo e o plurilingüismo, na reflexão sobre a linguagem, antes de mais nada, converge no que tange a uma postura de questionamento da “unidade” em relação à pluralidade; de questionamento das “exclusividades” em relação às possibilidades; de questionamento do “acabado” em relação ao inacabado. A questão principal gira em torno do caráter dinâmico da língua/linguagem, que não se constitui unitariamente, mas sim como uma arquitetura de vozes discursivas/sociais. [...] O plurilingüismo dialogizado pressupõe uma variedade de línguas/linguagens e, com isso, diferentes estruturas enunciativas se confrontam tendo em vista a diversidade de coerções nas relações sociais. Essa noção, portanto, recusa qualquer preponderância lingüística excludente e instaura a discursividade. (p. 102).

Daí que essas forças motoras da língua(gem) estão em constante embate. Bakhtin, dessa forma, reconhece a existência dos movimentos sociais e políticos discursivos de poder e resistência que delas decorrem, mas ainda assim, não desenvolveu nenhuma análise que fosse capaz de lidar com essas determinações (FARACO, 2013). O que Bakhtin (2015) afirma sobre isso é que

Cada enunciação concreta do sujeito do discurso é um ponto de aplicação tanto das forças centrípetas quanto das centrífugas. Nela se cruzam os processos de centralização e descentralização, unificação e separação, um basta não só a sua língua como materialização discursiva individual como também basta ao heterodiscurso, é seu participante ativo. E essa comunhão ativa de cada enunciado no heterodiscurso vivo determina a feição linguística e o estilo do enunciado em grau não inferior à sua pertença ao sistema normativo-centralizador da língua única. (p. 42).

Portanto, uma vez desenvolvidos os entendimentos da constituição e prática do monolinguismo e do plurilinguismo, assim como das principais postulações da concepção bakhtiniana de língua(gem), busco realizar, no próximo capítulo, uma análise profunda sobre o histórico, estrutura e perspectivas presentes no exame Celpe-Bras a partir do que é exposto no Documento-base do exame Celpe-Bras (2020), como também de todos os estabelecimentos que construí sobre avaliação em LE e das quais chamo de realidades linguísticas. Assim, como coloca Volóchinov (2018, p. 204), um enunciado é definido pelas condições reais e pela situação social mais próxima. E é dessa forma, então, que procuro realizar as análises que apresentadas, sem ter como propósito estabelecer considerações categóricas, mas sim levantar questionamentos que contribuam para o – contínuo – desenvolvimento do Celpe-Bras.

5 ANÁLISE DO EXAME CELPE-BRAS: CONSTRUINDO SABERES

Tudo está em se observar o que é psicologicamente aceitável e o que não é. O pronome complemento pode iniciar o discurso. Eu o emprego. Ir *na* cidade, é regência perfeita. Em italiano já se diz “*andare in città*”. Em francês “*aller en ville*”. Os portugueses dizem ir à cidade. Os brasileiros: *na* cidade. Eu sou brasileiro. Não tenho a mínima pretensão de *ficar*. O que eu quero é viver o meu destino, é ser badalo do momento. Minha obra toda badala assim: Brasileiros, chegou a hora de realizar o Brasil.

Mário de Andrade a Manuel Bandeira, *Correspondência Mário de Andrade e Manuel Bandeira*
(MORAES, 2001, p. 146).

O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras, é desenvolvido pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE), sendo aplicado desde 2009 pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). É o exame brasileiro oficial para certificar proficiência em português como língua estrangeira e, como já exposto, pode servir para a entrada de cursos de graduação e pós-graduação – pelo Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e pelo Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG); para revalidação de diplomas obtidos no exterior por estrangeiros – validado por órgãos e conselhos de classe; para entrada no mercado de trabalho conforme solicitação da empresa e também em processos de naturalização³². Atualmente o Celpe-Bras conta com 37 postos de aplicação no Brasil³³ e 57 no exterior³⁴ e é aplicado duas vezes ao ano, em abril e outubro – menos nas edições de 2018, por ajustes no cronograma, 2020 e 2021³⁵, em virtude da pandemia da Covid-19.

Desde sua primeira aplicação, em 1998, até hoje, 2022, foram desenvolvidos oito documentos do Manual do Aplicador, um Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral e o mais recente o Documento-base do exame Celpe-Bras³⁶. Esses documentos são extremamente importantes, pois também é por meio deles que podemos construir entendimentos sobre os critérios de validade, efeito retroativo, confiabilidade e praticidade; pontos esses que podem determinar um processo de avaliação bem sucedido, por exemplo.

³² Essas e outras informações podem ser achadas no site oficial do Inep: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>>. Acesso em: 28 fev. 2022.

³³ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/postos-aplicadores/brasil>>. Acesso em 07 fev. 2022.

³⁴ Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/postos-aplicadores/exterior>>. Acesso em 07 fev. 2022.

³⁵ Como esta dissertação foi finalizada nos primeiros meses de 2022, ainda não havia um calendário com as datas de aplicação do exame para este ano.

³⁶ Todos esses documentos podem ser encontrados no acervo de provas e documentos públicos do Celpe-Bras. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/Manuais/manual>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Para esta pesquisa, escolhi analisar especificamente o Documento-base do exame Celpe-Bras não apenas por ter sido o último documento oficial publicado, no ano de 2020, mas também por ser um documento base sobre seus pressupostos teóricos. De acordo com os desenvolvedores desse documento, procura-se oferecer “aos participantes, aos professores de língua portuguesa para estrangeiros e aos pesquisadores da área um instrumento para apresentar o construto do exame e sua operacionalização nas partes escrita e oral.” (BRASIL, 2020, p. 13). Esse documento é dividido em seis partes: Marco Legal; Referencial Teórico; Estrutura do Exame e Parâmetros de Avaliação; Quadros de Referência; Descrição dos Níveis de Proficiência e Processo de Avaliação e Confiabilidade.

Portanto, neste capítulo não apenas apresentarei informações sobre a base teórica do Celpe-Bras, como também – e principalmente – analisarei essas postulações a fim de verificar a validade de seus pressupostos teóricos e se sua estrutura de avaliação possibilita a possível aparição da Competência Plurilíngue de seus participantes.

5.1 Análise do histórico e da estrutura do Celpe-Bras: aproximação com Bakhtin

De acordo com o Documento-base do exame Celpe-Bras (2020), o exame teve seu desenvolvimento iniciado em 1993, quando a Comissão para a elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros foi criada pelo MEC por meio da Portaria nº 101, de 7 de junho do mesmo ano, sendo instituído, então, pela Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994. Das várias razões para a sua criação, encontravam-se não só a possibilidade de construir um instrumento que pudesse “redirecionar o ensino de português, tanto no Brasil quanto no exterior” (BRASIL, 2020, p. 17), funcionando, assim, como uma política linguística, como, principalmente, para

o atendimento das necessidades do público-alvo inicial – estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras –, responsável pela definição da natureza do Exame, de seus conteúdos, das habilidades avaliadas e dos pesos dados a cada uma delas. (BRASIL, 2020, p. 17).

Ainda que, inicialmente, o público-alvo fosse apenas aquele pertencente à academia, houve uma ampliação quanto a esse ponto. Conforme o Documento-base (2020):

Salienta-se que, embora os editais mais recentes não estabeleçam uma idade ou escolarização mínima para a realização do Celpe-Bras, considera-se que o Exame pressupõe familiaridade com gêneros e temas não adequados a um público menor de 16 anos ou que não tenha o equivalente ao ensino fundamental completo. Além disso, destaca-se que, em decorrência do Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, que regula, atualmente, o PEC-G, passaram a realizar o Exame participantes dos

países africanos de língua oficial portuguesa e do Timor-Leste. (BRASIL, 2020, p. 18).

A partir dessa colocação, é possível perceber que para acompanhar as novas motivações de seus participantes³⁷ em realizar o exame – não só para fins educacionais como profissionais e outros –, novos apontamentos sobre idade, conhecimento escolar e entendimento de mundo foram definidos. Com isso, no meu entendimento, não só se tem uma compreensão inicial do nível de complexidade que o exame poderá oferecer, mas também como a sua estruturação é capaz de atender um público mais diverso do que aquele principalmente visado.

Assim, na seção sobre a certificação de proficiência, o Documento-base (2020) do Celpe-Bras afirma que

Em um exame, o construto pode ser representado por meio de suas especificações ou matriz de referência e operacionalizado em itens ou tarefas. A compreensão mais aprofundada de um exame pressupõe o entendimento de seu construto, fundamental para que inferências mais adequadas possam ser feitas a partir de seus resultados e para que efeitos positivos no ensino e na aprendizagem possam ser potencializados. (p. 25).

Tendo em vista, então, que o público-alvo inicial do exame eram “os alunos estrangeiros, em sua maioria de países em desenvolvimento, que vinham estudar em universidades brasileiras – principalmente por meio do PEC-G e do PEC-PG” (BRASIL, 2020, p. 26), e que estes geralmente apresentavam um baixo nível de proficiência na língua portuguesa, a comissão responsável pelo Celpe-Bras buscou elaborar uma avaliação que aferisse o uso da língua em relação às práticas sociais presentes no ambiente das universidades do Brasil assim como no cotidiano encontrado pelos participantes, considerando que:

- a proficiência no uso da língua portuguesa fosse analisada por meio do desempenho dos candidatos em tarefas o mais próximo possível de usos autênticos da língua;
- as tarefas propusessem a compreensão de textos escritos e orais e a produção escrita e oral a partir desses textos;
- os critérios de avaliação fossem holísticos e baseados nas condições de recepção e produção propostas nas próprias tarefas;
- o resultado da avaliação fosse expresso em descritores de desempenho do examinando;
- os parâmetros de correção tivessem como base os próprios objetivos das tarefas e os recursos discursivos exigidos para sua realização (Schlatter, 2014, p.1). (BRASIL, 2020, p. 26).

³⁷ Nos manuais anteriores a denominação era candidato e examinando, mas, a partir de 2019, o exame adotou o termo participante.

O Documento-base (2020) ainda coloca que a comissão procurou criar um instrumento que gerasse mudanças – não só no Brasil como também no exterior – em relação ao ensino e aprendizado da língua portuguesa como L2 ou LE, pois, naquele momento, a maior parte das práticas de ensino e avaliação vigentes eram fundamentadas em uma visão mais estrutural da língua. Daí a minha percepção de que a intenção foi a de propor uma avaliação em língua estrangeira que se voltasse para a prática da língua em contextos diversos, focando na realidade encontrada pelos participantes aqui no país.

Tais colocações parecem deixar clara a maneira como o construto do exame – a proficiência – foi constituído, influência que também percebo pela adoção do Celpe-Bras quanto ao uso de “tarefas” além de uma avaliação integrada das habilidades. Assim, me parece que o exame, desde seu início, se estrutura sob uma perspectiva comunicativa. Uma avaliação com essas características, como expliquei no Capítulo 3, seção 3.1, foca a negociação de valores de acordo com a situação em que o indivíduo se encontra. De acordo com Scaramucci (1995), uma avaliação comunicativa vai além do uso de regras e formas linguísticas, o que se busca, na verdade, é o conhecimento do participante quanto aos valores sociais de comunicação. Assim, muito mais do que buscar uma produção gramaticalmente correta, esse tipo de avaliação visa uma produção socialmente adequada.

Considerando que o construto do Celpe-Bras é a proficiência, mesmo com seus diversos propósitos e usos adquiridos ao longo de seus anos de aplicação, isso significa que ele é uma avaliação que busca aferir o desempenho da prática da língua portuguesa sem olhar para a aprendizagem prévia do participante, como é possível constatar no trecho descrito a seguir do Documento-base (2020), em que há uma explicação sobre o Celpe-Bras se tratar de um exame que se preocupa com a proficiência, e não com o rendimento:

Por avaliar proficiência, o Celpe-Bras necessariamente difere de exames de rendimento. Enquanto os exames de rendimento buscam avaliar os objetivos e conteúdos abordados em um curso e têm, portanto, ligações com um passado, os exames de proficiência têm um vínculo com o futuro, pois avaliam as necessidades do seu público-alvo, independentemente de como essa proficiência foi alcançada. (p. 26).

Ainda de acordo com o documento analisado, considero importante já tecer algumas breves considerações a respeito da concepção de língua(gem) apresentada pelo exame, de forma antecipada, uma vez que me dedicarei a considerações mais aprofundadas mais adiante nesta seção assim como nas seguintes. Há uma preocupação em marcar que o exame se baseia em uma ideia de língua(gem) a partir de seus “propósitos sociais, construída social e localmente por seus participantes.” (BRASIL, 2020, p. 28). Desse modo, minha leitura é a de

que o conceito de proficiência para o Celpe-Bras é a capacidade do participante se envolver nas diferentes situações de uso da língua portuguesa, se adaptando conforme o que lhe é solicitado. Mesmo que o Celpe-Bras, desde seu início, seja reconhecido como uma avaliação de competência comunicativa, defende que embora

seja visto como um exame comunicativo – essa denominação está expressa em manuais já publicados –, é preferível enfatizar a visão de uso de língua(gem) apontada, uma vez que o termo “comunicativo” tem sido interpretado, no contexto de ensino de línguas, de forma por vezes reducionista. Não resta dúvida de que o conceito de competência comunicativa seja importante nesse contexto. No entanto, essa terminologia vincula-se ainda ao termo “competência”, e o que o Exame Celpe-Bras avalia é o desempenho comunicativo [...]. (BRASIL, 2020, p.28).

Compreendo, portanto, que o exame Celpe-Bras procura se distanciar das postulações de Chomsky e Hymes – conforme apresentado no Capítulo 3 –, de ser uma avaliação de competência comunicativa, sendo preferível ser reconhecido como um teste de desempenho comunicativo. Desse modo, minha compreensão é a de que talvez seja por este motivo que no Documento-base (2020) há uma preocupação em usar a nomenclatura “tarefas”, talvez para consolidar a ideia de que o objetivo do exame é verificar se o participante consegue desempenhar uma prática da vida real por meio da língua estrangeira.

Conforme Retorta e Marochi (2018, p. 98), o termo tarefa “emergiu no período psicolinguístico-sociolinguístico, para contrapor aos tradicionais métodos de avaliação”. Acredito, desse modo, que seja possível reforçar a ideia de que a proposição de “tarefas” pode indicar no Documento-base (2020) do Celpe-Bras uma preocupação em evidenciar que o exame não segue um segmento tradicional de avaliação, mas que se preocupa em avaliar o desempenho do participante a partir de situações mais próximas o possível da vida social real. O trecho descrito pode ser um exemplo desta preocupação, ao afirmar que tarefa

pressupõe a realização, por meio da língua, de uma ação, materializada em um texto escrito, cuja estrutura, organização e convenções são de ordem sociocomunicativa. Assim, uma tarefa determina uma ação com um propósito claro de comunicação – planejada por um enunciador e direcionada a um ou mais interlocutores –, que deve orientar a produção de um determinado gênero discursivo por parte do participante. Essas condições de produção, assinaladas no enunciado das tarefas, também orientam a correção, contrariamente ao que ocorre em muitas situações de avaliação, nas quais os textos são corrigidos tendo em vista, fundamentalmente, a precisão gramatical e lexical. (BRASIL, 2020, p. 32).

Ao final deste trecho, chama a minha atenção a preocupação de explicitar que as tarefas orientam a correção baseada “condições de produção”, e não de “precisão e lexical”, novamente indicando que baseando-se em tarefas o exame estaria mais coerente com uma visão de língua(gem) como discurso.

Outro aspecto importante, ainda relacionado à questão da proficiência, é a relação expressa no Documento-base (2020) entre língua e cultura como sendo elementos indissociáveis. Para iniciar uma breve análise sobre este aspecto, destaco o trecho descrito a seguir:

Ao compreender a proficiência como a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social, o Exame reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente. O agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe a mobilização de variadas capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações. Assim, ao aprender uma língua, aprende-se também um modo de ser e de viver, que é marcado culturalmente, uma vez que ela passa a ser um vetor de interpretação do mundo para o sujeito que a aprende. [...] A cultura engloba uma teia complexa de significados, interpretados pelos elementos que fazem parte de uma mesma realidade social, os quais a modificam e são modificados por ela. [...] Interagir em uma língua é viver, consequentemente, diferentes experiências culturais, assim como compreender a cultura só é possível por meio da linguagem. (BRASIL, 2020, p. 29).

Com isso posto, o exame, no meu entendimento, parece evidenciar a proporção da relação entre língua e cultura, presente em seu construto, em sua estrutura de avaliação. Logo, os estabelecimentos sobre proficiência, língua e cultura, já me levam a crer que o exame se estrutura a partir da filosofia bakhtiniana de língua(gem). Isso porque, conforme desenvolvi na seção 4.3, o enunciado concreto – seja ele oral ou escrito – retrata as língua(gens) socioideológicas da língua. Isto é, as língua(gens) de grupos, de regiões, de gerações etc., o que Bakhtin (2015) denomina como heterodiscurso ou heteroglossia, que, conforme apresentei no Capítulo 4, é a contemplação de todas as vozes sociais, culturais e históricas que pertencem e constituem uma língua. Me parece ser em razão disso que o Celpe-Bras apresenta aos participantes “gêneros discursivos, verbais e multissemióticos, que circulam em diferentes domínios da vida social brasileira, os quais estão plenos de cultura” (BRASIL, 2020, p. 29).

Para discorrer, então, sobre a maneira como o exame encara as habilidades solicitadas, cabe apresentar também sua estrutura de avaliação e apresentar alguns comentários sobre ela. Por ser uma avaliação que entende proficiência como o uso da língua portuguesa em diversos contextos, logo, um teste de desempenho comunicativo, o Celpe-Bras propõe a avaliação das habilidades de um indivíduo de maneira integrada. Isso faz do exame uma avaliação autêntica, no sentido de que propõe características do contexto de uso. Vale destacar a maneira como as habilidades são avaliadas no Celpe-Bras

são escolhidas pela sua relevância e representatividade em relação ao público-alvo do Exame. Ainda que esse público não se limite a alunos do contexto universitário, estes são a maioria e motivaram o desenvolvimento do Celpe-Bras, como

explicitado antes. Estudantes de nível superior têm necessidades específicas de uso da língua em contextos escolarizados. (BRASIL, 2020, p. 30).

Portanto, para aferir o nível de proficiência do participante, o exame toma que “quanto mais próximas das situações de uso da língua forem as situações de avaliação, mais adequadas e válidas serão as inferências sobre o desempenho do participante para esse uso.” (BRASIL, 2020, p. 31). Além disso, nessa passagem, é possível também já perceber a preocupação dos elaboradores quanto à “confiabilidade” da avaliação. Logo, para atingir sua proposta de avaliação, ele é constituído em duas etapas: a Parte Escrita e a Parte Oral³⁸, Partes essas que apesar de apresentar agora, serão analisadas mais profundamente nas próximas seções deste capítulo. Por ora me aterei apenas à maneira como são estruturadas.

A Parte Escrita é o momento em que todos os participantes a realizam ao mesmo tempo. Nessa etapa as habilidades visadas são a compreensão oral, escrita e produção escrita. Para isso, são apresentadas quatro tarefas com diferentes solicitações e textos-base. Para melhor entendimento, ver Quadro 1.

Quadro 1 - Estrutura da Parte Escrita

Tarefas	Habilidades envolvidas	Tempo
1	Compreensão oral e imagética + vídeo + produção escrita	30 min
2	Compreensão oral (áudio) + produção escrita	2h 30 min
3	Leitura + produção escrita	
4	Leitura + produção escrita	

Fonte: elaboração da autora a partir do Documento-base do exame Celpe-Bras (2020)

Nessas tarefas são apresentadas diferentes finalidades comunicativas em que o participante tem um propósito claro de comunicação (escreve um texto para resolver um problema, para esclarecer, convidar etc.), elaborado por um enunciador (um jornalista, um voluntário, um funcionário de alguma empresa etc.), em que sempre existe um interlocutor (um síndico, os associados de alguma instituição, leitores de um jornal etc.), de maneira que o participante tenha que adequar seu texto à situação de comunicação que se encontra, portanto,

³⁸ Assim como no Documento-base do Exame Celpe-Bras (2020), toda vez que o termo “Parte” aparecer para designar as etapas do exame, será feito em maiúsculo.

a produzir determinados gêneros do discurso (uma carta, um artigo de opinião, um e-mail etc.) detalhados nas consignas³⁹ das tarefas.

Para essa estrutura, o exame se vale de uma visão bakhtiniana de gêneros do discurso descrita no documento base do exame, conforme excerto a seguir:

A questão de uso da linguagem está presente no Exame em suas diferentes dimensões. O Exame apresenta, conforme Schlatter et al. (2009, p. 105), características compatíveis com a visão bakhtiniana de que “cada enunciado é único e individual, mas cada domínio de uso de linguagem cria tipos relativamente estáveis de enunciados, que são chamados de gêneros do discurso” (Bakhtin, 2003, p. 262). Com a noção de gênero, entende-se que os enunciados são sempre “produzidos em uma situação comunicativa específica, por alguém com um papel específico nessa situação, e são endereçados a interlocutores com propósitos específicos e também produzidos em um contexto, que também produz sentido” (Schlatter et al., 2009, p. 105-106). (BRASIL, 2020, p. 28-29).

Vale ressaltar que essas tarefas geralmente apresentam relações de interlocução de uso público do que uso privado, ou seja, a recorrência de tarefas que propõem a produção de uma carta do leitor à uma revista é maior do que tarefas que propõem um e-mail pessoal, por exemplo (BRASIL, 2020). Para que o participante, então, seja capaz de atender o que lhe é solicitado, ele não só precisa compreender o texto de insumo dado, como também precisa saber selecionar as informações mais importantes e necessárias para sua produção escrita:

Em relação à leitura, especificamente, são avaliadas, por meio da produção escrita do participante, habilidades que envolvem não apenas localizar informações explícitas no texto, mas também ler nas entrelinhas, fazer inferências de implícitos, sintetizar e relacionar informações, parafrasear, sumarizar, entre outras. (BRASIL, 2020, p. 30).

Na Figura 1 é apresentado um exemplo de tarefa da Parte Escrita do Celpe-Bras:

³⁹ Utilizo o termo “consigna” à “enunciado” por entender que esse gênero injuntivo se adequa mais à proposta de desempenho compreendida pelo exame. De acordo com Barbosa e Carlberg (2014), a consigna propõe uma instrução mais desenvolvida, logo, não se categoriza como um mecanismo de controle absoluto, mas sim busca provocar a necessidade de comunicação e articulação de diferentes pontos de vista. A consigna então promove “além da realização pura e simples da tarefa, o exercício do pensamento.” (BARBOSA E CARLBERG 2014, p.17).

Figura 1 - Tarefa 3 da edição de 2020/1 do Celpe-Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EDIÇÃO
2020/1

Celpe Bras

Página 6

Tarefa 3 | Feira de trocas

Ao ler a reportagem “Feira de trocas e o incentivo ao consumo consciente”, você decidiu organizar uma feira de trocas na sua localidade, tendo a aprovação da Associação de Moradores do seu bairro. Escreva uma carta aos moradores para divulgar o evento, apresentando a feira, suas vantagens, e as possibilidades de participação.

FEIRA DE TROCAS

e o incentivo ao consumo consciente

Você com certeza já deve ter ouvido falar nas feiras de trocas solidárias. Estas feiras são espaços que têm o intuito de organizar as trocas de produtos, serviços e conhecimentos para o desenvolvimento das comunidades locais em regiões mais pobres que não são favorecidas pelos atuais modelos de desenvolvimento econômico.

O objetivo destas feiras de trocas é construir mercados complementares capazes de auxiliar na viabilização do comércio de bens de consumo gerados por pessoas ou grupos, além de facilitar o acesso das pessoas mais pobres ao consumo destes produtos e serviços que são gerados em sua região.

Do ponto de vista econômico, a feira de trocas abre espaço para que as pessoas, ao mesmo tempo produtores e consumidores, encontrem uma alternativa para o desemprego, além de terem a oportunidade de desenvolverem suas habilidades empreendedoras que poderão ser usadas posteriormente.

Com um ambiente de cooperação, onde normalmente o “pagamento” é feito exclusivamente por meio de trocas, as feiras são espaços propícios para se criar uma cultura de consumo consciente, integrado e sustentável na comunidade local, o que leva os indivíduos a repensarem sobre as consequências que o consumo desenfreado pode causar no meio social, ambiental e econômico.



Feira de troca em Brasília-DF. Foto: vilamundo.org.br

Os benefícios gerados através destas iniciativas são imensuráveis, pois o resultado pode ser visto não somente na redução e reeducação das pessoas com relação ao consumo consciente, mas também no nível psicológico de cada um, ao verem que o seu trabalho artesanal (quadros, bijuterias, roupas) e seus objetos usados são úteis para outros, sentindo-se realizados e estimulados com o que podem oferecer e receber em troca.

As feiras de trocas contribuem para o fortalecimento das relações comunitárias, pois nestes espaços as pessoas são convidadas a ajudar na

organização e a fazerem críticas e sugestões para melhoria dos serviços, bem como para a pulverização de atividades pedagógicas ligadas a temas como ecologia e preservação do meio ambiente, consumo consciente mudança dos hábitos negativos, educação alimentar, economia solidária e empreendedorismo popular, entre outros temas relevantes.

Por Redação Pensamento Verde (adaptado)

Disponível em: <https://www.pensamentoverde.com.br/sustentabilidade/feira-trocas-incentivo-consumo-consciente/>
Acesso em: 1 jul. 2019 (adaptado).

Fonte: Acervo Celpe-Bras da UFRGS⁴⁰

⁴⁰ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2020-3>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Já na Parte Oral, o participante interage sozinho com um dos avaliadores – o avaliador-interlocutor, que é o responsável pela condução da avaliação –, enquanto o segundo avaliador – avaliador-observador –, observa a interação. As habilidades visadas nesta Parte são, principalmente, a compreensão e a produção oral, e, para isso, ela é dividida em dois momentos: uma conversa sobre as informações que o participante preencheu em sua ficha de inscrição; e uma conversa sobre tópicos da atualidade, em que é trabalhado com três elementos provocadores (EPs). Essa sequência de interação foi pensada dessa forma a fim de “criar uma atmosfera menos tensa e menos assimétrica, favorável à interação.” (BRASIL, 2020, p.42). Além disso, a Parte Oral é sempre gravada, “procedimento importante para a conferência da avaliação da interação face a face, quando necessário, e, assim, para o aumento da confiabilidade dos resultados do Exame” (id., ibidi.). Para melhor visualização da divisão nesse momento, ver Quadro 2.

Quadro 2 - Estrutura da Parte Oral

Etapa	Conteúdo da Interação	Habilidades envolvidas	Tempo
1	Conversa sobre as informações e os interesses pessoais do participante com base no formulário de inscrição	Compreensão oral e produção oral	5 min
2	Conversa sobre temas do cotidiano e de interesse geral com base em três elementos provocadores	Compreensão oral, compreensão escrita e produção oral	15 min (5min para cada EP)

Fonte: elaboração da autora com base no Documento-base do exame Celpe-Bras (2020)

Os EPs trabalhados com os participantes no segundo momento da Parte Oral são textos multimodais, buscando, assim, representar a diversidade de gêneros presentes na sociedade brasileira. São, portanto, “textos curtos ou recortes de textos de diferentes gêneros discursivos (reportagens, notícias, panfletos, propagandas, cartuns, tirinhas, gráficos, mapas etc.) que circulam ou circularam no Brasil, retirados de distintos suportes (jornais, revistas, sites, livros etc.)” (BRASIL, 2020, p. 43). É por meio dos EPs que se contextualiza o tema em discussão. Neles, podem-se encontrar informações descritivas e/ou pontos de vista a respeito de um assunto. Seja como for, eles servem como potencial para a realização da interação entre o participante e o avaliador-interlocutor.

Na Figura 2 é apresentado um exemplo de EP da Parte Oral do Celpe-Bras:

Figura 2 - Elemento Provocador nº 7 da edição de 2020/1 do Celpe-Bras



Fonte: Acervo Celpe-Bras da UFRGS⁴¹

Ainda que o exame apresente essas Partes visando principalmente seu público primário – os alunos em contexto universitário –, no Documento-base (2020) é afirmado o seguinte:

⁴¹ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2020-1>>. Acesso em: 27 abr. 2022.

Não se está afirmando, contudo, que o Celpe-Bras seja um exame com fins acadêmicos, mesmo porque os gêneros e os conteúdos – tanto dos textos de insumo quanto dos textos a serem produzidos pelos participantes – não circulam prioritariamente em contextos acadêmicos. O Celpe-Bras é um exame que pressupõe a familiaridade com diferentes práticas de letramento de que participam cidadãos escolarizados. Por letramento, entende-se “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...], conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (Soares, 1999, p. 3). (BRASIL, 2020, p. 30).

Segundo o documento analisado, os autores afirmam que a integração de habilidades presentes nas duas etapas do Celpe-Bras faz-se condizente com o “conceito de letramento e com o uso da linguagem em contextos escolarizados” (id., *ibid.*, p. 30).

Tendo percorrido sobre sua estrutura, é possível relacionar o exame Celpe-Bras com alguns dos conceitos filosóficos do Círculo de Bakhtin. Mas, primeiro, falarei antes dos gêneros discursivos.

O Documento-base (2020) afirma que o exame apresenta “gêneros discursivos, verbais e multissemióticos, que circulam em diferentes domínios da vida social brasileira, os quais estão plenos de cultura” (BRASIL, 2020, p. 29). Assim, antes de olhar para a visão de língua e proficiência em relação às postulações bakhtinianas, preciso explicar o que são os gêneros do discurso e como eles se constituem.

Quando trouxe a definição de enunciado para Bakhtin, mostrei que a língua é empregada em forma de diferentes enunciados – orais ou escritos – que retratam não apenas as condições específicas e as finalidades de sua enunciação, como também o estilo de língua(gem) ali empregado, principalmente sua construção composicional. Bakhtin (2016) afirma o seguinte:

Todos esses três elementos – o conteúdo temático, o estilo, a construção composicional – estão indissolivelmente ligados no conjunto do enunciado e são igualmente determinados pela especificidade de um campo da comunicação. Evidentemente, cada enunciado particular é individual, mas cada campo de utilização da língua elabora seus *tipos relativamente estáveis* de enunciados, os quais denominamos *gêneros do discurso*. (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifos do autor).

Assim, os gêneros discursivos são os enunciados que apresentam certa sistematização para atender determinados objetivos interacionais. Minha afirmação sobre “certa sistematização” se dá pelo fato de que esses textos podem manifestar diferentes estruturas, mesmo sendo um mesmo gênero discursivo, conforme os entendimentos de Bakhtin (2016). Uma carta, por exemplo. Esse enunciado apresenta uma certa sistematização – conteúdo temático, estilo e construção composicional –, mas se recolhermos algumas amostras, de várias épocas ou de uma específica, de várias regiões e de diferentes classes sociais ou de apenas um lugar, veremos que esses elementos apresentarão diferenças entre si.

Isso porque é preciso levar em consideração os sujeitos de interlocução, o objetivo desse enunciado assim como em que momento situacional os indivíduos estão inseridos. Por isso é dito que os gêneros são *relativamente estáveis*, pois seu processo dialógico é incessante, assim como a língua(gem) – principalmente por ser sua manifestação e constituição. Claro que também há gêneros mais padronizados que outros, como nos documentos oficiais governamentais. De qualquer forma, para Bakhtin,

A riqueza e a diversidade dos gêneros do discurso são infinitas porque são inesgotáveis as possibilidades da multifacetada atividade humana e porque em cada campo dessa atividade vem sendo elaborado todo um repertório de gêneros do discurso, que cresce e se diferencia à medida que tal campo se desenvolve e ganha complexidade. Cabe salientar em especial a extrema *heterogeneidade* dos gêneros do discurso (orais e escritos). De fato, também devemos incluir nos gêneros do discurso as breves réplicas do diálogo do cotidiano [...], o relato cotidiano, a carta [...], o comando militar lacônico padronizado, a ordem desdobrada e detalhada [...]; mas aí também devemos incluir as variadas formas das manifestações científicas e todos os gêneros literários [...]. (BAKHTIN, 2016, p. 12, grifos do autor).

Portanto, são vários os recursos mobilizados para a construção de um gênero discursivo, e isso de acordo com a intencionalidade e a situacionalidade. Logo, sabendo que o construto do Celpe-Bras é a proficiência, e que ele é embasado sob uma perspectiva de desempenho comunicativo, é possível estabelecer algumas ligações com a filosofia da língua(gem) de Bakhtin, conforme apresentarei a seguir.

Primeiro, de acordo com o Documento-base (2020), é afirmado que o exame compreende que uma avaliação de língua estrangeira está vinculada com o “futuro”, isso porque busca avaliar não o modo como o participante aprendeu a língua alvo, mas sim pela intenção que ele tem com ela de acordo com as suas necessidades e seus objetivos. Depois, é afirmado que o exame se baseia em propósitos sociais, construídos localmente e socialmente por seus participantes (BRASIL, 2020, p. 28). Para cumprir essas características, o exame propõe “tarefas”, que, como expliquei, são propostas de enunciados com determinados propósitos sociais, envolvendo uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores. Logo, toda tarefa apresentada pelo Celpe-Bras é uma proposta de um determinado gênero discursivo. Além disso, o Celpe-Bras também trabalha com gêneros discursivos na segunda etapa, a Parte Oral por meio dos EPs, que podem ser uma manchete de um jornal, uma tira, um gráfico etc., sendo, portanto, coerentes à visão bakhtiniana, na medida em que determinadas enunciações estáveis que produzimos na sociedade brasileira, estão sempre carregadas de intenções valorativas que servem, justamente, para provocar uma postura responsiva ao candidato nessa Parte.

Apresentei ainda que o exame considera língua e cultura como elementos indissociáveis, conforme posto no Documento-base (2020):

o Exame reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente. O agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe a mobilização de variadas capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações. (BRASIL, 2020, p. 29).

A partir disso, entendo que a concepção de língua(gem) concebida pelo Celpe-Bras se aproxima das postulações desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin, pois no exame entende-se que são as ações dialógicas, ou seja, responsivas, por meio de enunciados, que são as formadoras de língua. Portanto, todo o entendimento bakhtiniano que expus até aqui – a língua(gem) como constitutiva das relações humanas de maneira axiológica e dialógica – parecem ser levados em consideração pelo exame ao aparecerem em seus pressupostos teóricos. Como essas questões se dão na prática, na realização do exame em si, já é outra questão para outras pesquisas. Ainda assim, essa aproximação que realizei do Celpe-Bras com a filosofia de língua(gem) bakhtiniana ficará ainda mais evidente na seção sobre a validade dos pressupostos teóricos do exame.

5.2 Análise das características avaliativas do Celpe-Bras

Para analisar os conceitos de validade, efeito retroativo, confiabilidade e praticidade em relação à base teórica do Celpe-Bras presente no Documento-base (2020), acredito ser necessário olhar primeiro para a maneira como o exame pode ser classificado em relação à sua estrutura avaliativa. Logo, buscarei suporte no trabalho de Retorta e Marochi (2018) uma vez que as autoras descrevem diferentes tipos, propósitos e critérios que exames podem apresentar, como testes de proficiência; nivelamento; entrada; diagnósticos; entre outros, bem como suas características: testes diretos ou indiretos; itens isolados ou integradores; testes de desempenho; comunicativos etc., conforme brevemente exposto no Capítulo 3.

Segundo Retorta e Marochi (2018, p. 43) os testes de proficiência têm como intuito “avaliar o conhecimento de língua estrangeira a despeito de qualquer instrução formal prévia do falante” (RETORTA E MAROCHI, 2018, p. 43). O mesmo entendimento pode ser encontrado no Documento-base (2020, p. 26) quando se afirma que o Celpe-Bras avalia “as necessidades do seu público-alvo, independentemente de como essa proficiência foi alcançada”. Mas ainda que os testes de proficiência apresentem esse mesmo objetivo,

dependendo da maneira como se estabelecem, poderão avaliar a proficiência de seus candidatos de modo distinto. Por isso é importante levar em consideração que, ao tratarmos desse tipo de exame, não há um conceito absoluto, mas sim relativo quanto à proficiência dos candidatos que os realizam de acordo com o objetivo de prática da língua alvo (SCARAMUCCI, 2000). Desse modo, os exames de proficiência geralmente apresentam uma gradação, ou seja, qualificam seus participantes de menos proficientes para mais proficientes. No Celpe-Bras são certificados quatro níveis de proficiência: intermediário; intermediário superior; avançado e avançado superior. Porém, antes de tratar mais a fundo sobre sua aferição de proficiência, tratarei sobre seu propósito e seus critérios.

Como discuti anteriormente, o Celpe-Bras é caracterizado como um teste de proficiência e por isso é possível direcionar o olhar para seu propósito de testar. De acordo com Retorta e Marochi (2018, p. 48), “as avaliações, basicamente, podem servir a três propósitos distintos: selecionar, classificar ou diagnosticar”. Assim, acredito que o Celpe-Bras se aproxima mais do propósito de “classificar” seus participantes entre mais ou menos proficientes, já que não se propõe a uma seleção, como concursos públicos, vestibulares etc., assim como não é aplicado com o intuito de diagnosticar o processo de aprendizagem da língua portuguesa de seus participantes. O propósito classificatório também é nomeado como somativo e pode ser, por vezes, visto como uma avaliação que “está vinculada única e exclusivamente à cultura de dar nota e cumprir exigências legais e burocráticas.” (RETORTA E MAROCHI, 2018, p. 48), ainda assim, de acordo com Retorta e Marochi (2018), “nem sempre a avaliação classificatória é uma prática inadequada. A finalidade do teste é que vai determinar a coerência da utilização desse instrumento” (id., *ibid.*).

Dessa maneira, para identificar as possíveis características avaliativas do Celpe-Bras, volto às duas etapas do exame, a Parte Escrita e a Parte Oral. Como apresentei anteriormente, a Parte Escrita avalia a compreensão oral; imagética; leitura e produção escrita a partir de quatro tarefas com diferentes textos de insumo solicitando diferentes gêneros discursivos. O que analiso a partir disso é que o participante, então, deve não apenas compreender o que a consigna da tarefa solicita, assim como deve ser capaz de fazer inferências sobre as informações e situações dispostas em cada tarefa. Já na Parte Oral, o participante interage com o avaliador-interlocutor, sendo assistido pelo avaliador-observador. Nesse momento a compreensão e produção oral são avaliadas pelas informações do participante em seu formulário de inscrição assim como a partir de três EPs sobre temas do cotidiano e de interesse geral presentes na sociedade brasileira. Assim, minha leitura é a de que há não apenas a integração entre as habilidades avaliadas, em ambas as etapas do exame, como

também é possível constatar que não há tarefas que apresentam diferentes níveis de complexidade para cada nível de proficiência, pelo contrário, o Celpe-Bras se apresenta como um único exame que avalia distintos níveis de proficiência que seus participantes podem apresentar. Esse ponto, inclusive, será mais discutido na seção sobre a competência plurilíngue, em que apresentarei as grades de proficiência utilizadas pelo exame.

Partindo desse entendimento, o Celpe-Bras parece se aproximar de um enfoque direto e de itens integradores. Conforme postulação de Retorta e Marochi (2018), os testes podem ser classificados como “diretos” quando solicitam “tarefas que um candidato poderá encontrar na vida real” (p. 51). Como exemplo, as autoras colocam o seguinte cenário:

em vez de pedir que o aluno preencha lacunas com verbos no pretérito, o professor propõe que o aluno narre um problema com um produto e solicite providências do fabricante. Assim, o professor estará avaliando o construto, ou seja, o uso dos pretéritos dos verbos em contextos reais. (RETORTA E MAROCHI, 2018, p. 51).

Quanto à definição de testes de itens integradores, Retorta e Marochi (2018, p. 52) afirmam que é uma avaliação que “consiste em questões nas quais o aluno deve combinar vários elementos linguísticos atinentes a uma tarefa como se fosse uma situação de uso real”.

Conforme Shohamy (1985), os testes integradores objetivam verificar a competência comunicativa e baseiam-se em tarefas que incluem amostras linguísticas mais gerais como, por exemplo, a compreensão de um texto autêntico ou uma produção escrita de um determinado gênero. (RETORTA E MAROCHI, 2018, p. 52).

Para sustentar essa minha aproximação, selecionei a quarta tarefa escrita da aplicação de 2020, bem como o décimo nono EP, também da aplicação de 2020, ambos apresentados conforme a Figura 3 e a Figura 4:

Figura 3 - Tarefa 4 da edição de 2020/1 do Celpe-Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EDIÇÃO
2020/1



Página 8

Tarefa 4 | Smartphones e aprendizagem

Depois de ler o artigo “*Smartphones colocam em risco saúde mental de crianças a partir dos 2 anos*”, na condição de professor, escreva um informativo a ser enviado aos pais. Seu texto deve chamar a atenção para os resultados do estudo e para a necessidade de uma supervisão no uso de *smartphones* por crianças.

**SMARTPHONES COLOCAM EM RISCO
SAÚDE MENTAL DE CRIANÇAS A PARTIR DOS 2 ANOS**

Um novo estudo mostrou que crianças que usam dispositivos digitais por muito tempo têm menor estabilidade emocional e são mais impacientes.

Fonte: Acervo Celpe-Bras da UFRGS⁴²

Minha primeira observação é a de que o texto de insumo é um recorte adaptado da notícia “Smartphones colocam em risco saúde mental de crianças a partir dos 2 anos” publicado pelo veículo Veja em 2018⁴³. Tem-se, assim, uma compreensão escrita a partir de um texto autêntico de um determinado gênero. Depois, ao analisar a consigna, percebo ser solicitado ao candidato a escrita de um “informativo”, gênero esse que pode ser encontrado em diferentes meios, não apenas em âmbito escolar, como no trabalho, em áreas de lazer, como shoppings, entre outros espaços e situações. Por fim, ao solicitar que o participante escreva um texto a partir de outro, reparo nas diversas mobilizações que serão necessárias para a construção da redação final. Não há, nesta etapa da prova, qualquer questão ou proposta que vise avaliar o conhecimento linguístico de modo isolado ao da prática da língua, ao contrário, esses aspectos deverão aparecer, suponho, ao longo do texto produzido pelo participante. Assim, além de demonstrar entendimento do que lhe é solicitado, conforme a situação apresentada – atendendo o gênero discursivo, o enunciador, os interlocutores e o propósito comunicacional –, o participante deverá construir esse enunciado de modo que seja claro e coeso, sabendo mobilizar os recursos linguísticos para a sua produção escrita e assim cumprir a tarefa de forma adequada.

⁴² Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2020-3>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

⁴³ Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/saude/smartphones-colocam-em-risco-saude-mental-de-criancas-a-partir-dos-2-anos/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

Figura 4 - Elemento Provocador nº 19 da edição de 2020/1 do Celpe-Bras



Fonte: Acervo Celpe-Bras da UFRGS⁴⁴

Na figura 4, apresento o Elemento Provocador nº 19 da edição de 2020/1 do Celpe-Bras da Parte Oral. Assim como na Parte Escrita, aqui o texto de insumo é um texto autêntico por ser a divulgação de um evento real que aconteceu em 2019 pela Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)⁴⁵. Minha análise aqui diz respeito ao fato de que não apenas o participante pode ter comparecido a algum evento que tratasse desse tema, como pode ter tido acesso a esse assunto por meio de outro veículo de informação, como jornais, livros, posts em redes sociais etc., pois nos últimos anos muito tem se falado acerca da saúde mental, como depressão e ansiedade, por exemplo. Em muitos países, inclusive, existem campanhas pela

⁴⁴ Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/elementos-provocadores-da-parte-oral/2020-1>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

⁴⁵ Disponível em: <<https://www.holofotedigital.com/noticias/barra-do-garcas/evento-vai-debater-saude-mental-barra-do-garcas/>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

vida, como no Brasil, onde há o Centro de Valorização da Vida – 188 (discagem gratuita)⁴⁶, além de ser um tema tratado tanto em âmbito escolar, acadêmico como em âmbito profissional. Assim, o participante precisará interpretar todos os aspectos verbais e não verbais presentes no EP para construir entendimentos e, então, expressar sua opinião acerca da discussão proposta. Por exemplo, como as palavras “cansaço”, “exaustão”, “esgotamento”, “estresse” etc., se relacionam com “saúde mental”? Por que escolheram colocar essas palavras como se estivessem dentro da cabeça da pessoa do cartaz? Essas e outras interpretações ocorrem, portanto, de maneira integrada, além de apenas serem estabelecidas no momento em que o participante tem acesso ao EP, já que antes disso ele não tem acesso a esse material. Logo, mais uma vez o participante deverá realizar diversas mobilizações para conversar com o avaliador-interlocutor, que estão para além de questões de repetição ou informações básicas e decoradas.

Ainda mostrei que, apesar de o Celpe-Bras ser classificado como um teste comunicativo, é preferível a denominação de desempenho comunicativo, conforme informações presentes no Documento-base (2020) apresentadas na seção 5.1. De acordo com Retorta e Marochi (2018),

um teste de desempenho objetiva verificar se uma pessoa está apta a utilizar um conjunto de conhecimentos no desempenho de uma determinada tarefa da vida real. A Linguística Aplicada trouxe o conceito de teste de desempenho para a área da linguagem. McNamara (1996) define teste de desempenho como um instrumento de avaliação que exige do aluno bem mais do que uma simples expressão abstrata da língua, e, sim, o uso linguístico numa tarefa da vida real, em resposta a necessidades práticas em contextos específicos”. (p. 52).

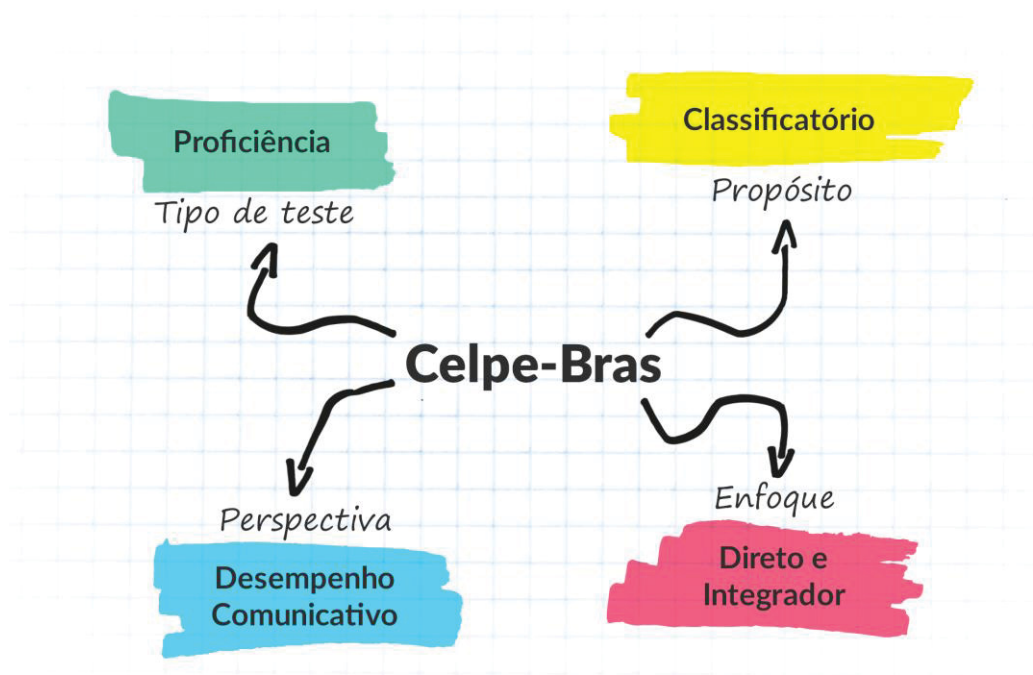
Já sobre os testes comunicativos, Retorta e Marochi (2018) afirmam que em razão da abordagem de competência comunicativa, essas avaliações “buscam verificar a capacidade do aluno em usar a língua-alvo em situações reais” (p. 53), ou seja, “o intuito de um teste comunicativo é levar o aluno a utilizar competências linguísticas integradas, como, por exemplo, ouvir um trecho de palestra e escrever um relatório sobre o que foi dito”. (RETORTA E MAROCHI, 2018, p. 54). A partir dessas postulações, assim como das análises que realizei sobre as propostas tanto da Parte Escrita quanto da Parte Oral do exame, compreendo que o Celpe-Bras se vale de ambas características, ou seja, que o Celpe-Bras pode ser caracterizado tanto como um teste comunicativo quanto como um teste de desempenho. Faço esta afirmação me baseando não apenas no fato de que o exame propõe

⁴⁶ Essa e outras informações a respeito podem ser encontradas no site do Ministério da Saúde. Disponível em: <<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/saude-de-a-a-z/s/prevencao-do-suicidio>>. Acesso em: 22 mar. 2022.

tarefas que podem ser encontradas no cotidiano brasileiro, como também por esperar que o participante seja capaz de desempenhar sua prática da língua portuguesa de modo integrado, ou seja, a partir de diferentes textos de insumos, de temas diversos, com diferentes objetivos comunicacionais, assim como acontece na prática diária da vida social. Portanto, acredito ser coerente a escolha em se reconhecer o Celpe-Bras como um teste de desempenho comunicativo.

Uma vez estabelecida a maneira como a estrutura avaliativa do Celpe-Bras pode ser classificada, me voltarei para a validade de sua base teórica presente no Documento-base (2020). A intenção é perceber *se e como* essas características aqui desenvolvidas se relacionam com os aspectos que podem determinar a validade de uma avaliação. Porém, antes, como maneira de sintetizar os entendimentos sobre tipo de teste, propósito de avaliar e características avaliativas do exame, desenvolvi o mapa mental que pode ser verificado conforme a Figura 5.

Figura 5 - Características avaliativas do Celpe-Bras



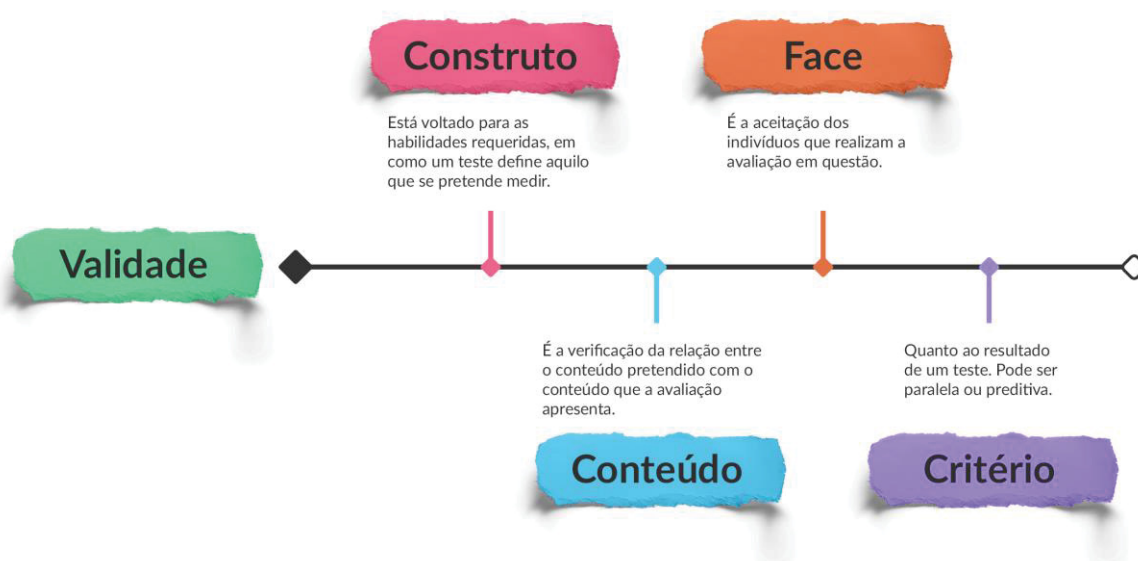
Fonte: elaboração da autora (2022)

5.3 Investigando a validade dos pressupostos teóricos do Celpe-Bras

Como expliquei no Capítulo 3, quando pensamos na validade de uma avaliação, a pergunta principal que devemos fazer é: “o teste avalia, de fato, o que ele propõe avaliar?”.

Assim, para eu tentar dar uma resposta à pergunta central, levarei em consideração os tipos mais recorrentes nos estudos sobre validade de um teste, logo, validade de construto, de conteúdo, de face e de critério (preditiva). Mas antes de tratar especificamente de cada um deles em relação ao Documento-base (2020), cabe lembrar sobre o que cada um significa, conforme a Figura 6.

Figura 6 - Os tipos de validade



Fonte: elaboração da autora (2022)

Partindo para o primeiro aspecto de validade, temos **validade de construto**, que está ligado à base da elaboração de um teste. Conforme já apresentei nesta dissertação, o Documento-base (2020) aponta que o construto do Celpe-Bras é a proficiência, e que ele “pode ser representado por meio de suas especificações ou matriz de referência e operacionalizado em itens ou tarefas.” (p. 25). Assim, uma vez que o Celpe-Bras compreende a proficiência como “a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social” (BRASIL, 2020, p. 29), as Partes Escrita e Oral do Celpe-Bras são propostas de um modo em que as habilidades linguísticas do participante se desenvolvam, na hora de sua produção, de maneira integrada, além de estarem sempre adequadas não apenas ao contexto e interlocutor como ao propósito comunicativo proposto, conforme exposto nas seções 5.1 e 5.2.

A partir desse estabelecimento, quando consideramos **validade de conteúdo**, devemos passar do que se pretende avaliar para com o que de fato é apresentado para os participantes no momento da avaliação. Ainda que eu já tenha apresentado e realizado uma

breve análise de algumas tarefas e EPs, neste momento, trarei os exemplos presentes no Documento-base (2020), assim como a grade de avaliação de ambos os itens expostos. Primeiro, a tarefa 3 conforme a Figura 7.

Figura 7 - Tarefa 3 da edição de 2019/1 do Celpe-Bras

2019/1

Celpe Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Parklets

Página 6

Você é o presidente da Associação de Comerciantes de uma cidade onde ainda não há parklets. Após ler a reportagem, decidiu sugerir que os associados invistam na instalação dessas estruturas. Escreva a eles uma carta, explicando o que são os parklets e justificando a importância do investimento.

Parklets ganham espaço e caem no gosto de Belo Horizonte



do espaço, a qualquer hora, porque o local é público", explica Luamã. Segundo ele, as varandas urbanas já existem em São Paulo, Fortaleza e Porto Alegre.

No centro da cidade, onde a varanda foi montada em uma rua de grande circulação de veículos e pessoas, o projeto já ganhou adeptos fiéis. Moradores da via há 15 anos, o casal de aposentados Lúcia Sartori Sena e José Sena Reis comemora a implantação do espaço em um ponto tão movimentado da cidade. "Em todo esse tempo, vimos algumas mudanças positivas, como a retirada dos camelôs e a redução dos assaltos. Mas esse projeto é uma das melhores iniciativas, pois oferece entretenimento para quem mora na região", afirma José.

Dono da loja OrtoBom, que banca a instalação, o empresário e vice-presidente de Educação da Câmara de Dirigentes Lojistas de Belo Horizonte (CDL-BH), Marcos Ineco, fala do sucesso do projeto. "As pessoas entram na loja para elogiar e agradecer. O resultado tem sido muito positivo", disse.

Disponível em: <http://www.com.bh.gov.br/app/materia/guest/2015/07/20/luama_garcia/672208/parklets-ganham-espaço-e-caem-no-gosto-de-belo-horizonte-02m0>. Acesso em: 7 jul. 2016 (adaptado).

Em meio ao movimento acelerado de carros e ao ruído de pedestres em áreas agitadas da capital, o belo-horizontino passou a ter novos espaços para relaxar, bater papo, ouvir música, ler, encontrar amigos, se divertir ou apreciar a paisagem. As varandas urbanas, como vêm sendo chamadas as minipraças do projeto BH Parklets - espaços de convivência rentes à calçada, em vagas de estacionamento -, já estão montadas em três pontos da capital, com previsão de novo endereço já na semana que vem.

Um dos responsáveis pela implantação da unidade é o empresário Alexandre Horta, sócio-proprietário do Deck Bar, em frente à varanda com estrutura de madeira, jardim, wi-fi e ponto de energia. A aposta no projeto, segundo ele, está atrelada à ideia de aumentar o uso público dos espaços urbanos.

"Nos interessamos já na época do lançamento do edital, porque vimos que poderíamos ajudar a arejar esta região", afirma. Segundo ele, o investimento para instalação da estrutura foi de R\$ 20 mil. "Nosso objetivo não é ter retorno financeiro, mas contribuir para o bem comum da cidade", disse.

Na prática, o projeto BH Parklets funciona assim: a prefeitura licencia a estrutura a pedido de representantes da iniciativa privada, que são responsáveis pelo custeio da instalação. De acordo com o idealizador do projeto, Luamã Lacerda, mesmo com o financiamento e a divulgação da marca, não há vínculo comercial, ou seja, as pessoas que usam o espaço não têm obrigatoriedade de consumir no estabelecimento. "Não há restrição de atendimento a quem estiver sentado e queira consumir. Mas qualquer pessoa pode usufruir

Fonte: Documento-base do exame Celpe-Bras (2020)

Assim como na tarefa apresentada na figura 7, o texto base disponibilizado é uma adaptação de uma notícia real, "Parklets ganham espaço e caem no gosto de Belo Horizonte",

publicada no veículo Estado de Minas em 2015⁴⁷. O texto trata sobre a implementação de *parklets* em alguns pontos da cidade de Belo Horizonte com o intuito de aumentar o uso público dos espaços urbanos. A notícia ainda relata como e onde esses *parklets* podem ser colocados, assim como traz o depoimento de alguns dos moradores da região. Logo, mesmo que o participante nunca tenha tido acesso a esse termo e iniciativa, *parklets*, a partir do texto de insumo, ele pode ser capaz de compreender qual seu propósito e como as pessoas reagiram a essa situação. Passando para a consigna temos o seguinte:

Você é o presidente da Associação de Comerciantes de uma cidade onde ainda não há *parklets*. Após ler a reportagem, decidiu sugerir que os associados invistam na instalação dessas estruturas. Escreva a eles uma carta, explicando o que são os *parklets* e justificando a importância do investimento.

De acordo com o Documento-base (2020), a expectativa para a produção desta tarefa era: 1) atender ao gênero discursivo, carta; 2) se colocar no papel de enunciador, o presidente de uma Associação de Comerciantes de uma cidade onde ainda não há *parklets*; 3) escrever de acordo com seus interlocutores, comerciantes que são membros da associação dessa cidade que ainda não tem *parklets*; 4) atender ao propósito comunicativo, escrever uma carta para os associados de sua cidade explicando o que é essa iniciativa e justificando a importância do investimento.

Quanto aos parâmetros de avaliação da Parte Escrita, o Documento-base (2020) apresenta que

Em conformidade com a visão de proficiência adotada, optou-se, no Celpe-Bras, por uma avaliação holística na Parte Escrita. Essa escolha busca operacionalizar o construto do Exame, incompatível com a ideia de avaliar o conhecimento ou a acurácia dos recursos linguísticos de forma independente do uso da língua. Isso significa que as configurações dos textos produzidos pelos participantes não são sempre as mesmas; ao contrário, variam de acordo com a tarefa e com o texto avaliado, da mesma forma como acontece no uso cotidiano da língua nas práticas sociais. (BRASIL, 2020, p. 38).

Na sequência, são apresentados os parâmetros holísticos utilizados para a Parte Escrita do Celpe-Bras desde a edição 2014/2, conforme o Anexo I.

É possível perceber, assim como afirmado em diversos trechos no Documento-base (2020), que a maneira como é aferida a produção escrita dos participantes não é feita de modo compartimentada, mas sim integrada. Ou seja, além de atender adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto, o participante também precisa escrever um texto

⁴⁷Disponível em: <https://www.em.com.br/app/noticia/gerais/2015/07/26/interna_gerais,672268/parklets-ganham-espaco-e-caem-no-gosto-de-belo-horizonte.shtml>. Acesso em: 23 mar. 2022.

claro e coeso, em que mobilize os recursos linguísticos de acordo com essa relação de interlocução e do gênero solicitado, conforme também é possível observar no trecho a seguir:

Percebe-se, assim, que, para ser considerado proficiente na Parte Escrita do Celpe-Bras, o participante precisa demonstrar capacidade de realizar ações em língua portuguesa, configurando adequadamente a interlocução solicitada na tarefa e cumprindo o propósito solicitado, dentro de um gênero e de um contexto de produção específicos, determinados pela tarefa. (BRASIL, 2020, p. 38).

Depois, o EP apresentado no Documento-base (2020) é o número 7 da edição 2019/2, conforme a Figura 8.

Figura 8 - Elemento Provocador nº 7 da edição de 2019/2 do Celpe-Bras



Fonte: Documento-base do exame Celpe-Bras (2020)

O texto base aqui foi retirado do veículo de comunicação Metr pole⁴⁸ e trata sobre uma prática de varejo que vem se popularizando cada vez mais com o advento da internet e das redes sociais. Nomeado como escambo moderno, sua prática consiste na “venda e troca de produtos e serviços por meio de comunidades digitais”. Neste momento, o participante tem acesso ao EP e pode realizar a leitura desse item por até um minuto. Depois, é iniciada a conversa a respeito do material, que, a partir da edição de 2019/2, vem acompanhado do Roteiro de Interação. Esse Roteiro de Interação é disponibilizado somente para o avaliador-interlocutor e “compreende um conjunto de questões relativas ao material (ainda que a leitura não seja avaliada nessa parte do exame),  s opiniões e  s experiências do participante sobre o tema, além de questões interculturais pertinentes àquele assunto.” (BRASIL, 2020, p. 45). O Roteiro de Interação do EP 7 de 2019/2 pode ser conferido na Figura 9.

Figura 9 - Roteiro de Interação Face a Face do Elemento Provocador n  7 da edição 2019/2 do Celpe-Bras

EDIÇÃO
2019/2

Celpe

Bras

Escambo moderno

Elemento
Provocador 1

Elemento Provocador

Escambo moderno



Economia compartilhada: venda e troca de produtos e serviços por meio de comunidades digitais vêm alterando a dinâmica de consumo; interatividade e colaboração dão as regras desse modelo.

Outras Informações

Escambo: troca de mercadorias ou serviços sem fazer uso de moeda.

Etapa 1 Diga ao examinando:

Por favor, observe a imagem e leia o texto silenciosamente.
(O participante faz isso silenciosamente)

Etapa 2 Após aproximadamente um minuto, diga ao participante:

De que trata o material?

Etapa 3 Siga o Roteiro abaixo e faça as adequações necessárias em função das respostas do examinando.

1. Você sabe o que quer dizer “escambo”? Por que “escambo moderno”?
2. Em que medida esses negócios estão sendo afetados pela tecnologia? O que você acha disso?
3. Você costuma comprar produtos online? De que natureza?
4. Você ou alguém que você conhece já comprou, vendeu ou trocou produtos usados? Como foi essa experiência?
5. Quais seriam os aspectos positivos e negativos dessa prática?
6. Em que medida essas facilidades alteram os hábitos de consumo?
7. Você acha que essas práticas variam de uma cultura para outra? Explique.
8. Como   em seu país? Há o hábito de vender, comprar ou trocar produtos? Explique.

Fonte: Documento-base do exame Celpe-Bras (2020)

⁴⁸ Diferentemente dos demais veículos, não consegui localizar o link desta matéria.

De acordo com o Documento-base (2020),

Além de contribuir para o desenvolvimento da interação, o roteiro objetiva aumentar a confiabilidade da Parte Oral, propiciando condições semelhantes de realização do Exame para os vários participantes. É importante ressaltar, porém, que o roteiro não deve ser seguido na sequência proposta, visto que o avaliador-interlocutor deve levar em conta as respostas do participante, podendo, para isso, alterar o roteiro, a fim de contribuir para a manutenção da validade da Parte Oral. Como aponta Furtoso (2011), essas alterações podem incluir: (i) a mudança na ordem das perguntas do roteiro, para que a conversa siga um fluxo natural conforme as respostas dadas pelo participante; (ii) a complementação ou o desdobramento das perguntas propostas no roteiro, em função, por exemplo, de respostas breves do participante; (iii) a reformulação de uma pergunta pelo avaliador-interlocutor, caso ele perceba que o participante não escutou ou não compreendeu bem a questão; (iv) a eliminação de perguntas que foram contempladas em respostas anteriores do participante. (BRASIL, 2020, p. 47).

Essas considerações se fazem condizentes com a definição desta etapa no Celpe-Bras, uma vez que “a Parte Oral do Exame procura refletir um fenômeno constitutivo das relações interpessoais: a interatividade” (BRASIL, 2020, p. 41). Desse modo, no meu entendimento, ainda que exista um roteiro – que por vezes pode ser visto como um elemento normatizador – ele, na verdade, serve como uma ferramenta de ajuda e consistência na interação, podendo o avaliador-interlocutor adaptar o que se propõe de acordo com o desenrolar da conversa desenvolvida com o participante.

Quanto aos parâmetros de avaliação da Parte Oral, o Documento-base (2020, p. 47) aponta que “os aspectos que direcionam a avaliação da Parte Oral, seja por um olhar global do avaliador-interlocutor (por meio de uma grade holística), seja por um olhar analítico do avaliador-observador (por meio de uma grade analítica)” são caracterizados em compreensão oral; compreensão interacional; fluência; adequação lexical; adequação gramatical e pronúncia. A seguir apresentarei a grade holística do avaliador-interlocutor, Anexo II assim como a grade analítica do avaliador-observador, Anexo III, conforme no Documento-base (2020).

Ao realizar uma leitura atenciosa tanto da grade holística de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-interlocutor quanto da grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador, é possível constatar a aferição da compreensão e produção oral do participante de maneira integrada, ou seja, garantindo maior abrangência avaliativa do todo que o participante desenvolveu ao longo dos 20 minutos de interação na Parte Oral do Celpe-Bras. Por exemplo, ao olhar para descrição do nível 2 da grade holística de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-interlocutor:

Ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da

fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, em diferentes momentos, comprometem a interação. (BRASIL, 2020, p. 52).

É possível perceber esses aspectos mais detalhados na grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador, isto é, compreensão oral, competência interacional, fluência, adequação lexical e gramatical e pronúncia. Isso porque a própria produção do participante ocorre de maneira integrada. Considerando a análise da Figura 4, na seção 5.2, e das informações que desenvolvi sobre a Figura 8 e 9 nesta seção, ainda que o foco seja a compreensão e a produção oral do participante, ele terá que interpretar todos os aspectos verbais e não verbais presentes nos EPs, além de considerar as perguntas e a conversa desenvolvida com o avaliador-interlocutor.

Após essa análise mais profunda das duas etapas do Celpe-Bras, é possível reconhecer, mais uma vez, a aproximação de seus pressupostos com a concepção de língua(gem) bakhtiniana. Não apenas vemos a utilização de diferentes gêneros discursivos em ambas as Partes – enunciados que apresentam certa sistematização e com determinado objetivo comunicacional –, como também seus itens e tarefas, e suas grades holísticas e analítica, procuram propor e aferir o desempenho do participante do exame considerando suas produções de interlocuções valorativas e dialógicas de acordo com cada proposta. Além da escolha do exame em apresentar um construto e um conteúdo que avaliem a produção do participante de modo em que suas habilidades linguísticas sejam praticadas de maneira integrada e sob diferentes formas de enunciado – oral e escrito, o que toma o enunciado como responsável pela materialização do sistema da língua, assim como nas postulações desenvolvidas pelo Círculo de Bakhtin conforme esclareci na seção 4.3.

Desse modo, os estabelecimentos realizados sobre validade de construto e conteúdo, nos levam para **validade de face**, que trata do reconhecimento e aceitação dos indivíduos que realizam a avaliação. Como nesta dissertação meu objeto de estudo é o Documento-base (2020) do exame Celpe-Bras, não tive acesso a qualquer participante das últimas edições do exame, assim, entendo não ser possível analisar a recepção e validação de quem o realiza. Entretanto, ao aproximar os dois primeiros aspectos de validade, ou seja, construto e conteúdo, acredito ser possível afirmar que provavelmente este aspecto – validade de face – seria considerado adequado, e que provavelmente os participantes atestariam sua validade de face, uma vez que as especificações e a matriz de referência do Celpe-Bras são bem marcadas e claras. Isto é, as considerações que realizei até aqui sobre a estrutura do exame, tanto na seção 5.1 quanto sobre validade de construto, demonstram que ele busca aferir proficiência a

partir do desempenho dos participantes por meio de tarefas que simulam a prática autêntica da língua portuguesa no cotidiano brasileiro. Assim, a partir da análise de validade de conteúdo, não apenas constatei que as tarefas e os EPs são apresentados como a base teórica os idealiza – a partir de veículos de comunicação dentro do território brasileiro, sob determinados gêneros discursivos considerando sua situacionalidade, assim como seu objetivo de comunicação –, como a grade de avaliação de ambas as Partes está estruturada de modo a atender o que é solicitado àqueles que realizam o Celpe-Bras.

Desse modo, entendo que há uma concordância entre o que se pretende em cada etapa do exame e conforme as informações e orientações do Documento-base (2020), com o que se apresenta no momento da avaliação, ou seja, com as descrições das tarefas das Partes Escrita e Oral. Contudo, apesar dessa constatação ser baseada na análise das informações presentes no Documento-base (2020), acredito que o mais adequado seria o desenvolvimento de um estudo específico que se voltasse para os participantes do exame, a partir de análises sobre suas opiniões e percepções que poderiam melhor atestar a validade de face do Celpe-Bras. Como em Agossa (2017), cujo trabalho se volta para a percepção da cultura brasileira daqueles que realizam o exame Celpe-Bras.

Por fim, tecerei comentários sobre a **validade de critério**. Essa validade está relacionada ao resultado de uma avaliação e, como desenvolvi na seção 3.3.1, há dois tipos de validade de critério: a concomitante ou paralela – comparação do resultado de uma avaliação com algum outro teste para os mesmos candidatos – e a preditiva – que busca prever o sucesso do candidato em situações específicas. Considerando a realidade do Celpe-Bras, acredito que a validade de critério utilizada seja a **preditiva**, pois como Schoffen (2009) aponta, esse aspecto

torna-se importante em casos nos quais a intenção de avaliação não é somente medir o desempenho do candidato por si só, mas avaliar (e tentar prever) as chances do candidato ser bem-sucedido em determinadas tarefas no futuro, como é o caso de testes de proficiência para admissão em um emprego, por exemplo. (p. 26).

Na introdução deste capítulo apresentei que o objetivo inicial – e principal – do Celpe-Bras é atender as necessidades dos estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras, pelos programas PEC-G e PEC-PG. Além disso, com o passar dos anos, o exame tomou novas proporções, podendo ser utilizado para outros meios como validação de diploma, entrada no mercado de trabalho, entre outros – conforme já exposto. Desse modo, entendo que o Celpe-Bras é um exame que, ao atestar a proficiência de seus participantes na língua portuguesa, busca *prever* seu desempenho

pensando nas situações que eles podem encontrar de acordo com esses objetivos, acadêmicos, profissionais etc. Esse entendimento também pode ser encontrado no trabalho de Schoffen (2009):

Exames de desempenho como o Celpe-Bras, por exemplo, em que “não se busca aferir conhecimentos *a respeito da língua*, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a *capacidade de uso dessa língua*” e em que “a competência do candidato é avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real” (BRASIL, 2006, p. 4), pretendem predizer que o candidato é proficiente em língua portuguesa para realizar um curso universitário ou trabalhar no Brasil, objetivo de muitos candidatos que se submetem a esse exame. (p. 26).

Desse modo, considerando o objetivo e a estrutura do exame, acredito ser possível atestar que o critério utilizado pelo Celpe-Bras seja preditivo, logo, a partir das análises que apresentei sobre as outras validades – construto, conteúdo e face –, penso que a validade de critério preditiva pode ser atestada com base nas informações presentes no Documento-base (2020).

Portanto, com todas as aproximações que realizei a partir das definições de cada validade com o que consta no Documento-base (2020) do Celpe-Bras, concluo que sua base teórica é válida e demonstra coerência entre o que se pretende com o que se apresenta a seus participantes, bem como demonstra uma grade de avaliação em ambas as Partes que possibilita aferição de desempenho comunicativo. Isso tudo por meio de tarefas e EPs com enfoque direto e integrador, ainda que seja um exame de cunho classificatório. Na próxima seção tratarei dos efeitos retroativos do Celpe-Bras como um dos aspectos que são necessários considerar quanto a uma avaliação em LE.

5.4 Investigando os efeitos retroativos do Celpe-Bras

Como desenvolvi na seção 3.3.2, os efeitos retroativos de uma avaliação estão ligados ao quanto eles podem influenciar e direcionar a aprendizagem de uma determinada LE, o que pode impactar não apenas nas propostas pedagógicas para a oferta de cursos dessa língua, mas na formação de professores, no material didático utilizado nas escolas, como na sociedade em que a avaliação está inserida.

Quanto aos resultados gerados ao longo dos 23 anos de elaboração e aplicação do exame Celpe-Bras, quero destacar alguns pontos trazidos pelo Documento-base (2020). O primeiro é em relação ao impacto do exame na América Latina:

O Celpe-Bras representa uma importante ferramenta que contribui para a mobilidade acadêmica e a integração regional. O Exame desempenha, nesse sentido, um papel

relevante na promoção do português como uma das línguas da integração latino-americana, contribuindo para a difusão da ciência e tecnologia e das culturas brasileiras. (BRASIL, 2020, p. 19).

Já o segundo ponto tem a ver com a produção da língua portuguesa no Brasil resultada pelo exame:

É preciso considerar, ainda, que a criação do Exame representa um gesto de autoria brasileira em relação à produção de conhecimento metalinguístico sobre o português como língua estrangeira, bem como em relação à gestão, no território nacional e fora dele, do acesso à língua portuguesa por falantes de outras línguas, conforme argumentam Zoppi-Fontana e Diniz (2008). Trata-se, desse modo, de um rompimento com discursos que consideram o português do Brasil como uma variedade menor em relação ao português europeu. (id., ibid.).

O terceiro ponto está ligado quanto aos estudos sobre os efeitos retroativos do Celpe-Bras e como isso impacta nos contextos de ensino-aprendizagem de PLE e PL2, o Documento-base (2020) coloca que

estudos sobre os efeitos retroativos do Celpe-Bras indicam que o Exame tem promovido uma mudança gradual – ainda que parcial – em diferentes cenários, contribuindo para a implementação de experiências de interação em português situadas e contextualizadas historicamente, que trabalham a relação intrínseca entre a língua e os contextos culturais que a abrigam (Mendes, 2012, 2014, 2015). Tais mudanças, em muitos contextos ainda tímidas, mostram alternativas para um trabalho docente alicerçado em visões contemporâneas de ensinar a aprender línguas, ampliando as capacidades dos professores e dos alunos de realizar leituras (inter)culturais, com base no conhecimento de diferentes realidades representadas pela diversidade de textos. Mesmo tímidas, essas transformações já são, por vezes, percebidas pelos próprios professores. Pode-se afirmar que, embora o Exame venha afetando, de modos diferentes, os professores, percebe-se, no geral, uma atitude positiva em relação a ele, com o crescente reconhecimento de seu impacto em diferentes dimensões da sala de aula, dos currículos e dos materiais de PLE (Scaramucci, 2004b; 2006). (BRASIL, 2020, p. 20).

Como consequência, o próximo ponto diz respeito às mudanças ocorridas na formação das pessoas que estão envolvidas com o exame,

a exemplo das equipes de elaboração e correção, visto que os encontros promovidos pelo Inep têm possibilitado o diálogo e a troca de experiência e conhecimentos entre profissionais da área de PLE, constituindo-se espaços de atualização continuada sobre práticas de ensino-aprendizagem, além de fomentar parcerias e intercâmbios entre instituições e profissionais da área, inclusive para fins de pesquisa.(id., ibid.).

Além desses pontos específicos, cabe salientar que o Celpe-Bras, de acordo com o Documento-base (2020), tem contribuído para o “desenvolvimento de pesquisas acadêmicas, não só individuais, mas também intergrupais ou interinstitucionais.” (p. 21); serve como “referência para outros processos avaliativos, que compartilham com o Exame os pressupostos teóricos, a visão de língua(gem) e os objetivos, tais como o *Certificado de Español – Lengua y Uso* (Celu)” (id., ibid.); influencia no “aumento de estudantes matriculados nos cursos de PLE, seja nos centros credenciados como postos aplicadores do

Exame – tanto no Brasil quanto no exterior –, seja em outras instituições de ensino.” (id., *ibid.*); assim como os resultados “dos participantes do Celpe-Bras têm sido usados, por diferentes instituições, no Brasil e no exterior, como marcadores de qualidade dos seus cursos e currículos.” (p. 22).

Todas essas afirmações presentes no Documento-base (2020) me levam a compreender que o exame Celpe-Bras funciona como uma importante ferramenta de política linguística do país, por ganhar novos papéis de acordo com os diferentes contextos em que é aplicado, e, por consequência, ao provocar diversas influências para além da área de avaliação em LE. Assim como esta dissertação, e os diversos estudos citados nessa seção e outros como em Almeida (2012), por exemplo, é importante que haja uma continuidade de pesquisas que se voltem para os efeitos retroativos do Celpe-Bras, pois essa é uma possível maneira de garantir a validade do exame pelos apontamentos acerca de sua influência nas áreas de ensino, aprendizagem e avaliação de PLE e PL2.

5.5 Investigando a confiabilidade e a praticidade do Celpe-Bras

Na seção 3.3.3, apresentei que a confiabilidade de uma avaliação está relacionada à maneira como os resultados se apresentam, ou seja, sua consistência e confiabilidade. Assim, esse conceito está diretamente ligado com os aspectos de validade, isto é, um teste tem que ser confiável para que possa ser válido. No Documento-base (2020), a última seção apresentada é Processo de Avaliação e Confiabilidade, e é a partir dela que apresentarei algumas reflexões nesta seção.

Primeiro, o Documento-base (2020) apresenta as informações sobre os profissionais que compõem o quadro de avaliadores:

A avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras, assim como a reavaliação de áudios da Parte Oral, é realizada por professores e pesquisadores da área de PLE, selecionados pela empresa contratada para operacionalizar o Exame. Esses professores devem ter formação em Letras, em nível de graduação e de pós graduação, experiência no ensino de português para estrangeiros e experiência em pesquisa na área de PLE e/ou de avaliação. Preferencialmente, devem ser também avaliadores da Parte Oral do exame. (BRASIL, 2020, p. 71).

Além de sua formação, esses profissionais sempre são submetidos a uma capacitação:

A cada edição, esses profissionais são capacitados, na modalidade presencial, especificamente para atuarem como avaliadores do Celpe-Bras. Todo o processo é conduzido e acompanhado por profissionais experientes, denominados coordenadores, sendo quatro para a Parte Escrita (um para cada tarefa) e dois para a Parte Oral. (id., *ibid.*).

Uma vez que esses avaliadores tenham concluído a capacitação, e antes de passar para a avaliação definitiva, eles são submetidos a uma simulação de avaliação com textos e áudios escolhidos pelos coordenadores, material esse já avaliado previamente. (BRASIL, 2020).

Esse procedimento visa à familiarização com a plataforma e também ao alinhamento dos parâmetros de avaliação, amplamente discutidos durante a capacitação presencial. A partir do resultado de cada avaliador nessa simulação, o coordenador conversa com a equipe de avaliadores para buscar uma compreensão coletiva e equânime dos parâmetros de avaliação. (id., ibid.).

Além da capacitação dos avaliadores, certos procedimentos são realizados ao longo da avaliação, conforme trecho que transcrevo a seguir:

Entre eles, está o monitoramento do desempenho dos avaliadores com o auxílio de relatórios diários. Além disso, todos os avaliadores de uma determinada tarefa atribuem, ao longo do processo, notas para um mesmo conjunto de textos, selecionados e avaliados previamente pela equipe de coordenadores. De modo análogo, toda a equipe de avaliação da Parte Oral avalia, ao longo do processo, alguns áudios em comum. Trata-se de uma ação importante para verificar o alinhamento da equipe aos parâmetros de avaliação. Os coordenadores acompanham o desempenho dos avaliadores e, se necessário, fazem intervenções no sentido de aumentar a coesão do grupo de avaliadores e de readequar o grupo aos parâmetros de avaliação, aumentando, assim, a confiabilidade do processo avaliativo. (BRASIL, 2020, p. 72).

Entendo que os procedimentos descritos no trecho apresentado são maneiras de garantir e melhorar a confiabilidade do Celpe-Bras. Além disso, de acordo com o Documento-base (2020), toda produção dos participantes, tanto os textos escritos quanto as gravações da interação face a face, são desidentificados antes de serem inseridos na plataforma *online* que os avaliadores utilizam durante o processo de avaliação.

Passando para as etapas específicas do exame, na Parte Escrita, o Documento-base (2020) apresenta que esta

é preparada uma amostra aleatória e estratificada dos textos produzidos pelos participantes para cada tarefa, representativa dos postos aplicadores. Essa amostra é lida e discutida pelos coordenadores da avaliação das tarefas da Parte Escrita, que redigem, a partir dela, as especificações para a avaliação de cada tarefa, isto é, um material que reúne as características da tarefa (enunciador, interlocutor, propósito e conteúdo informacional) e as observações feitas a partir da leitura dos textos de amostragem. Esse refinamento das especificações é extremamente importante para o processo de avaliação, visto que as expectativas dos elaboradores de uma tarefa em relação à compreensão por parte dos participantes nem sempre se concretizam. Além disso, é possível que participantes façam interpretações adequadas do enunciado ou dos textos-base que, entretanto, não haviam sido previstas no momento da elaboração da tarefa. (BRASIL, 2020, p. 72).

Depois, são realizados ajustes além de definirem os níveis dos textos da amostra. Esse material é usado na capacitação dos avaliadores por apresentar textos que se aproximem de cada nível de acordo com os “Parâmetros de Avaliação”, além de textos que possam

apresentar características de mais um nível de certificação (BRASIL, 2020). Então, os avaliadores desta etapa são separados em quatro grupos, um por tarefa, e contam com um coordenador “que tenha participado das etapas de leitura e discussão dos textos da amostra e do refinamento das especificações da tarefa.” (BRASIL, 2020, p. 73).

Durante o processo de capacitação, são apresentadas aos avaliadores as características da tarefa, bem como as observações feitas pela equipe de coordenadores no momento da análise da amostra. Posteriormente, são apresentados e discutidos com o grupo de avaliadores textos representativos de cada nível e textos que apresentam possíveis dificuldades para a avaliação, com o objetivo de balizar os parâmetros desta entre todos. O coordenador da equipe é responsável pelo acompanhamento do processo de avaliação da Parte Escrita referente à tarefa sob sua responsabilidade. (id., *ibid.*).

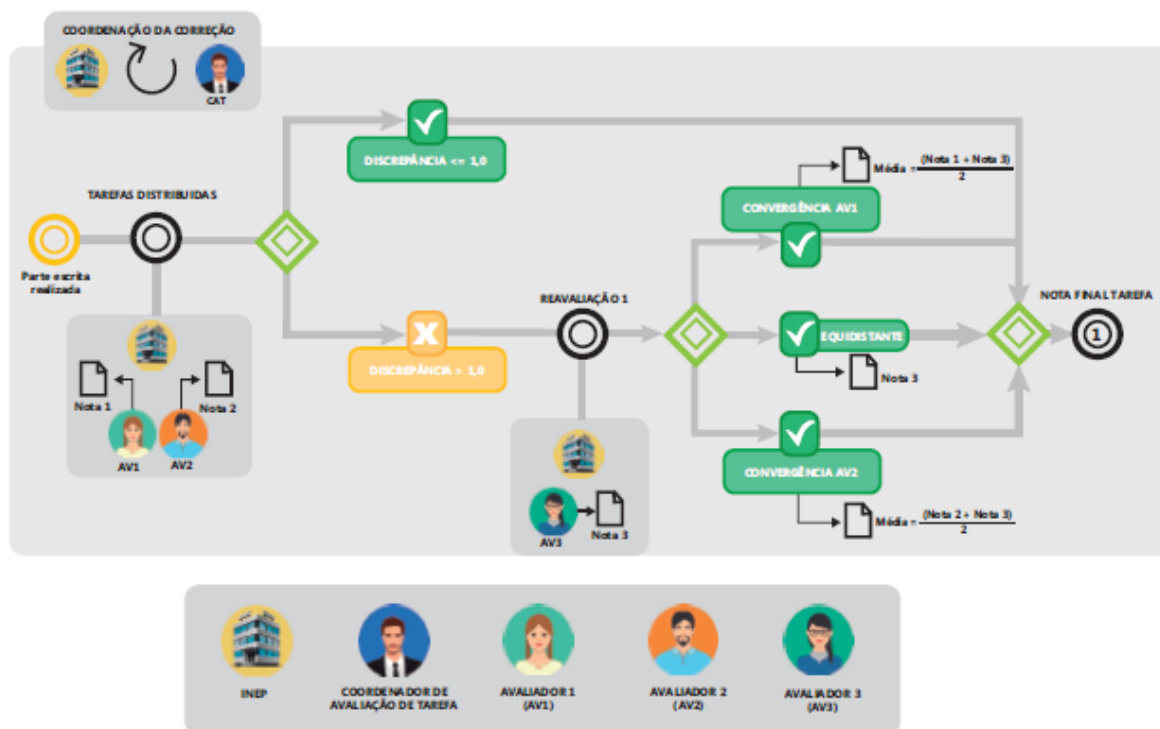
É apontado no Documento-base (2020) que a ideia de cada profissional avaliar sempre a mesma tarefa se dá para que ele se aprimore na grade avaliativa dessa tarefa, utilizando, dessa forma, os mesmos critérios nos textos de todos os participantes, o que diminui as eventuais discrepâncias. Isso porque as quatro tarefas avaliam diferentes dimensões do construto do exame, além de apresentarem diferentes especificações, como gênero discursivo, interlocutor(es), propósito comunicacional etc.

Cada texto produzido também é avaliado de maneira independente por dois avaliadores que, respeitando os critérios de avaliação, atribuem uma nota de 0 a 5 pontos.

Os textos são distribuídos entre os avaliadores de forma a que haja rotatividade entre as duplas de avaliadores de uma mesma tarefa e que a quantidade de textos avaliados por um avaliador seja equivalente à de seus pares. A nota final de cada tarefa é calculada pelo sistema, sem o conhecimento dos avaliadores, consistindo na média aritmética das notas atribuídas, desde que não haja discrepância maior que 1 ponto entre elas. Em havendo diferença de mais de um ponto entre as notas atribuídas a um mesmo texto pelos dois avaliadores, considera-se que há discrepância entre elas. (id., *ibid.*).

No caso de discrepância, o texto é submetido a uma nova avaliação por um terceiro profissional. Assim, a nota final da produção do participante resulta da média entre a nota do terceiro avaliador com a nota mais próxima entre a atribuída pela dupla de avaliadores, logo, a nota mais distante acaba sendo descartada. Se a nota do terceiro profissional ainda se mantiver distante das notas dos outros dois avaliadores, é a nota do terceiro avaliador que vale como a nota final do texto do participante. Como cálculo da nota final da Parte Escrita, é realizada uma média aritmética entre as notas finais de cada tarefa produzida (BRASIL, 2020). Para melhor entendimento do fluxo do processo de atribuição de nota da Parte Escrita, apresento a Figura 10.

Figura 10 - Fluxo para atribuição de notas na Parte Escrita do Celpe-Bras (por tarefa)



Fonte: Documento-base do exame Celpe-Bras (2020)

Quanto à Parte Oral, como já exposto, diz respeito tanto ao avaliador-interlocutor quanto ao avaliador-observador, que se valem, respectivamente, de uma grade holística e de uma grade analítica. As notas dadas por esses profissionais ocorrem de maneira independente. De acordo com o Documento-base (2020),

o uso de diferentes grades objetiva contribuir para a confiabilidade da avaliação oral, uma vez que abarca dois olhares avaliativos – holístico e analítico –, exigindo, portanto, papéis diferenciados dos avaliadores ao longo da interação face a face. O avaliador-interlocutor tem a responsabilidade de conduzir a conversa, de forma que, ao fim da interação, tenha construído uma impressão geral sobre o desempenho do participante, deixando para o avaliador-observador uma avaliação pormenorizada dos diferentes aspectos que compõem sua proficiência oral. (BRASIL, 2020, p. 75).

Assim, ainda que

ambas sejam operacionalizações do construto do exame e levem em conta, portanto, os mesmos elementos que compõem esse construto, elas têm uma diferença de foco: enquanto, na avaliação holística, o desempenho do participante é avaliado como se fosse uma unidade completa, uma impressão geral desse desempenho conforme descrição da grade, e somente uma nota é dada de forma holística, na avaliação analítica, esta leva em conta os atributos desse desempenho, em que notas distintas são dadas a cada um. O método analítico tem a vantagem de detalhar mais a informação, enquanto o método holístico não nos deixa perder de vista o todo ou o impacto que a proficiência do participante tem no interlocutor. O uso combinado de duas grades também oferece importantes contribuições para a consistência da avaliação e, conseqüentemente, para a confiabilidade do exame. (id., *ibid.*).

Da mesma forma que na Parte Escrita, na Parte Oral também há “uma amostra aleatória e estratificada dos áudios dos participantes, representativa dos postos aplicadores.” (BRASIL, 2020, p. 76). O Documento-base (2020) ainda aponta que essa amostra passa por dois coordenadores que escolhem os áudios a serem utilizados tanto na capacitação dos avaliadores, como para servirem de referência ao longo do processo avaliativo para medir o desempenho dos avaliadores.

Durante o processo de reavaliação da Parte Oral, cada áudio é ouvido novamente de forma independente por dois avaliadores, que utilizam as grades de avaliação de avaliador-interlocutor e de avaliador-observador e atribuem notas considerando as grades de avaliação holística e analítica, respectivamente. A nota da Parte Oral é, então, definida como a média aritmética das notas atribuídas pelos dois avaliadores, por ocasião da reavaliação, exceto quando houver nova situação de discrepância significativa entre elas. (BRASIL, 2020, p. 77).

As notas aferidas pelo avaliador-observador recebem diferentes pesos. Para melhor visualização, veja a Figura 11.

Figura 11 - Pesos dos critérios de avaliação da Parte Oral



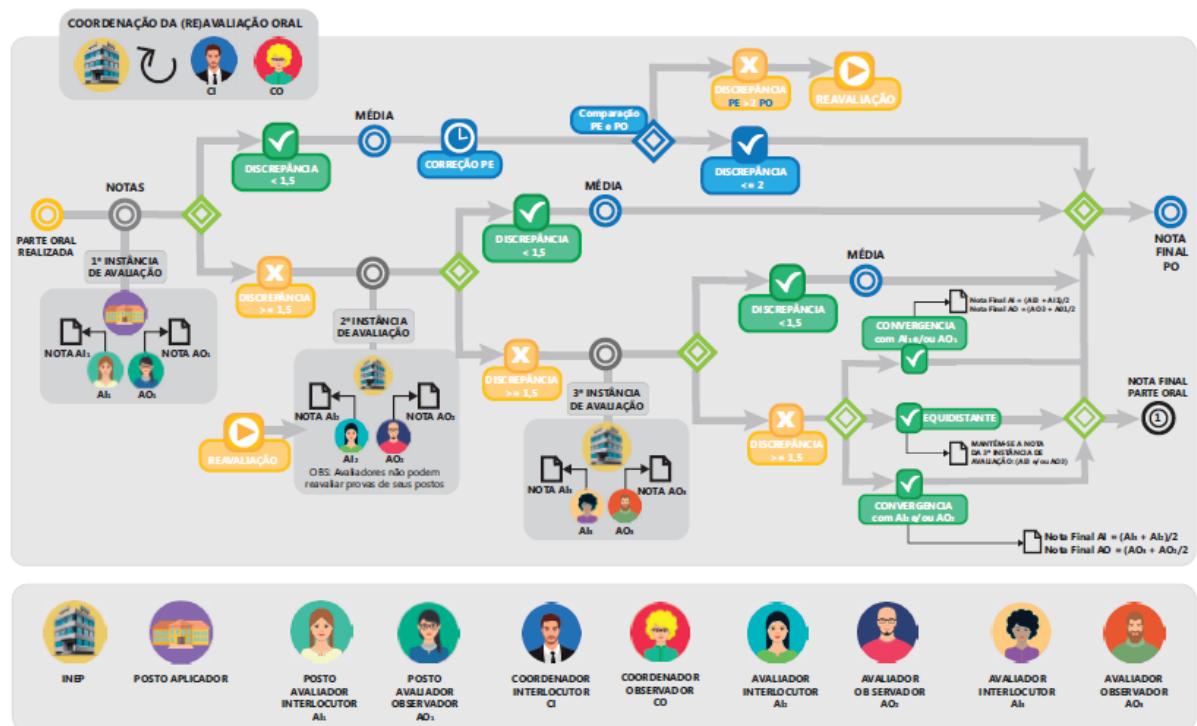
Fonte: Documento-base do exame Celpe-Bras (2020)

As situações consideradas de discrepâncias são quando a diferença entre as notas aferidas por ambos avaliadores foi igual ou maior do que um ponto e meio; e se houver diferença acima de dois pontos entre a nota da Parte Oral e a nota da Parte Escrita, “desde que a nota final na Parte Escrita seja superior à nota na Parte Oral.” (BRASIL, 2020, p. 76). O Documento-base (2020) especifica, ainda, que

Na persistência de discrepância, o áudio gravado na interação face a face é submetido a uma terceira avaliação por pares, de forma independente, seguindo as mesmas diretrizes da reavaliação anterior. A nota da Parte Oral será, então, composta pela média aritmética das notas convergentes para cada uma das grades, considerando tanto as notas atribuídas pelos avaliadores nos postos aplicadores quanto as notas atribuídas por eles durante o processo de reavaliação. (id., ibid.).

Para melhor entendimento da avaliação da Parte Oral, apresento a Figura 12.

Figura 12 - Fluxo para avaliação oral e resolução de discrepâncias na Parte Oral



Fonte: Documento-base do exame Celpe-Bras (2020)

Novamente considero importante lembrar que, como meu objeto de estudo é o Documento-base do exame Celpe-Bras (2020), não tive acesso a uma aplicação do exame. Assim, não posso aferir sobre os efeitos dos fatores externos na avaliação do Celpe-Bras. Contudo, a partir de sua base teórica, pude achar respostas para algumas das perguntas propostas por Schoffen (2009) e Retorta e Marochi (2018) ao pensarmos na confiabilidade de um exame. Por exemplo, e conforme apresentei nesta seção com os diferentes trechos transcritos do próprio Documento-base (2020), constatei que o Celpe-Bras preza pela formação de seus avaliadores, além de oferecer uma capacitação para cada edição de aplicação. Nos diferentes trechos que apresentei, mostrei que é preferível que os profissionais selecionados para a avaliação atuem tanto na Parte Escrita quanto na Parte Oral, com o objetivo de trazer maior consistência ao longo do processo avaliativo. A base teórica do Celpe-Bras também deixa claro seus parâmetros de avaliação, assim como a maneira que a

nota é dada a partir desses critérios, levando em consideração a produção real de seus participantes – pelas amostras de produção tanto para capacitação como de exemplos para cada nível certificado, o que promove maior acurácia no que o exame compreende por desempenho linguístico, estando a par de suas definições quanto à proficiência, língua e cultura. Esses estabelecimentos mais uma vez parecem se aproximar da filosofia bakhtiniana de língua(gem), pois, ao tomar a produção dos enunciados desenvolvidos pelos participantes, tanto nos processos de capacitação, como de aferição de nota, me leva a crer que o exame compreende esses enunciados como provisórios e irrepetíveis, uma vez que apresentam características específicas de acordo com as situações de sua enunciação – dos participantes. Desse modo, entendo que o Celpe-Bras parece propor uma avaliação que considere não apenas a axiologia e a dialogia dos enunciados, mas também a sua situacionalidade.

Portanto, não apenas é clarificado como esse processo avaliativo ocorre, como o Documento-base (2020) também explicita os procedimentos adotados para caso de discrepâncias entre as notas aferidas por seus avaliadores. Todas essas informações não apenas reforçam os aspectos de validade que desenvolvi anteriormente, como demonstram a preocupação em propor um teste confiável para aqueles que o realizam. Um trabalho que se aproxima dessas questões é o de Neves (2018), que se voltou para a confiabilidade da Parte Oral do exame Celpe-Bras.

Quanto à praticidade, como desenvolvi na seção 3.3.4, diz respeito a questões como disponibilidade de tempo e restrições financeiras. Sendo assim, para garantir a praticidade de um processo avaliativo, “é importante que o teste seja fácil de administrar, pontuar e interpretar. A praticidade depende de aspectos como tempo disponível, número de candidatos, disponibilidade de avaliadores e disponibilidade financeira.” (SCHOFFEN, 2009, p. 23). Como apresentei no início deste capítulo, o Documento-base (2020) tem como objetivo oferecer aos participantes, professores de PLE e PL2 e pesquisadores da área, “um instrumento para apresentar o construto do exame e sua operacionalização nas partes escrita e oral”. (BRASIL, 2020, p. 13). Logo, sendo esse o meu objeto de estudo, não encontrei quaisquer informações acerca do número de avaliadores, coordenadores, participantes, assim como a relação de custo-benefício do processo avaliativo do Celpe-Bras. Ainda assim, refazendo o mesmo movimento que realizei quando discorri sobre validade de face, penso que por todas as análises e constatações que realizei até então neste capítulo, os aspectos de “pontuação” e “interpretação”, como levantado por Schoffen (2009), podem ser atestados. Isso porque, não apenas suas grades avaliativas, assim como o processo de aferição de proficiência e suas características avaliativas, são bem claras e marcadas, como verifiquei nas

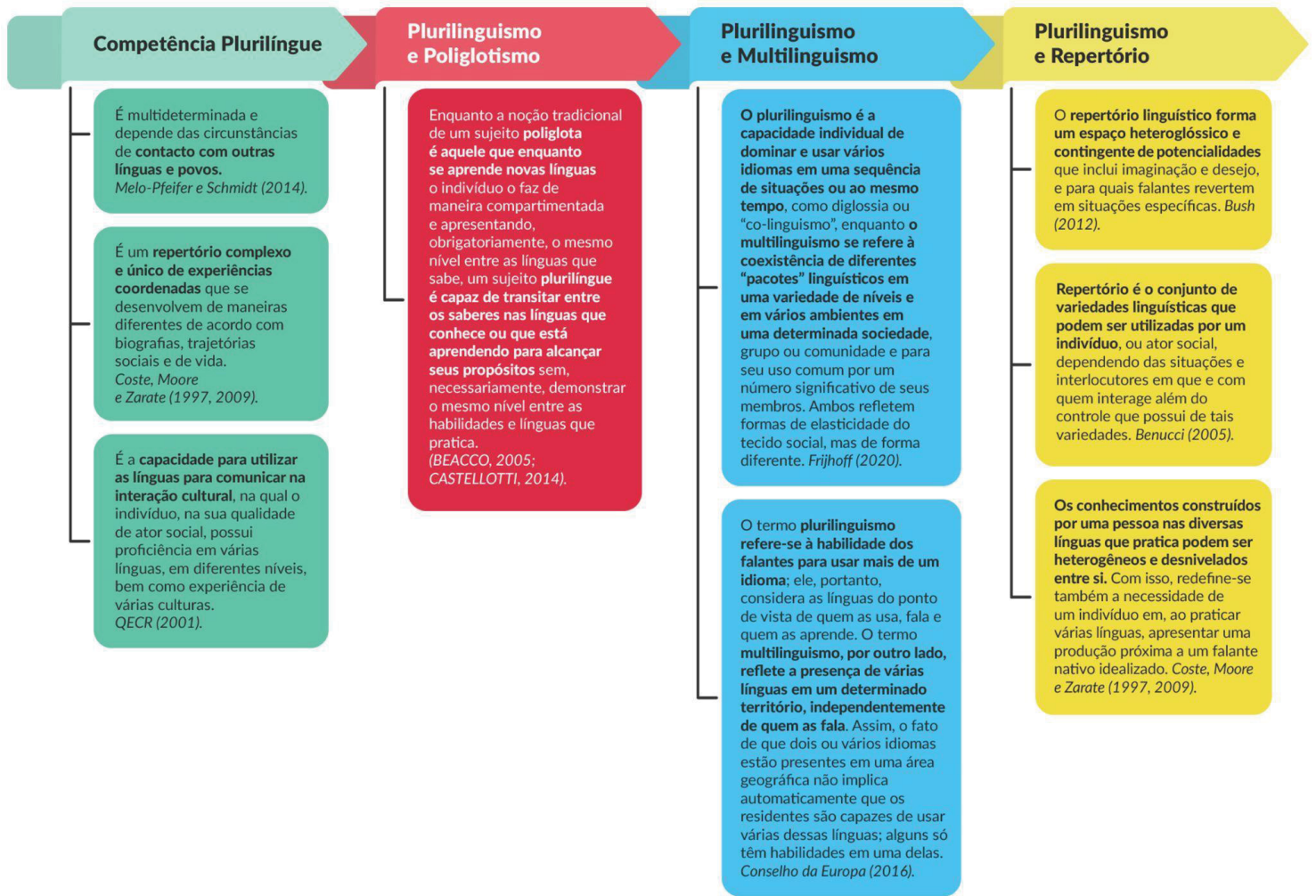
seções anteriores. Além disso, de acordo com as informações presentes no Documento-base (2020), a estrutura teórica do exame Celpe-Bras se dá na prática, isto é, há uma concordância entre construto e conteúdo, o que acredito possibilitar uma boa interpretação do processo avaliativo do Celpe-Bras. Contudo, considero ser necessário o desenvolvimento de um estudo mais profundo que se voltasse para a questão de praticidade do exame, buscando não apenas levantar maiores informações, como número de profissionais envolvidos e dos participantes inscritos, assim como a questão de custo-benefício do exame, a fim de verificar e atestar a praticidade do Celpe-Bras.

5.6 Refletindo sobre a prática da Competência Plurilíngue no Celpe-Bras: uma possibilidade

Uma vez que o segundo objetivo desta dissertação é verificar se a base teórica do exame, apresentada no Documento-base (2020), possibilita a aparição da Competência Plurilíngue de seus participantes, retomarei as postulações acerca de proficiência, língua e cultura do Celpe-Bras; assim como as grades, também já apresentadas, de ambas as etapas do exame – Escrita e Oral –; considerarei as características avaliativas que o exame apresenta; bem como mostrarei sua grade de proficiência, responsável por atestar o desempenho do participante em língua portuguesa.

Assim, relembro que a Competência Plurilíngue, como exposto na seção 4.2, está relacionada a uma competência individual, em que uma pessoa pode praticar mais de uma língua, podendo apresentar diferentes níveis de conhecimento entre essas línguas, além de se valer de seu repertório linguístico diverso para atingir um determinado propósito de comunicação, considerando a sua situacionalidade. Também esclareci a diferença entre plurilinguismo de outros conceitos, como poliglotismo e multilinguismo, assim como o relacionei com repertório. Para facilitar a compreensão, elaborei a retomada desses estabelecimentos conforme a Figura 13:

Figura 13 - Entendimentos sobre o plurilinguismo



Fonte: elaboração da autora (2022)

Além de relembrar os principais aspectos do plurilinguismo, também é necessário revisitar as postulações já desenvolvidas ao longo deste capítulo sobre o exame Celpe-Bras. Para melhor visualização, desenvolvi o Quadro 3:

Quadro 3 - Principais conceitos do Celpe-Bras

Aspecto	Definição
Proficiência e Concepção de língua(gem)	O exame se baseia em uma ideia de língua(gem) a partir de seus “propósitos sociais, construída social e localmente por seus participantes.” (BRASIL, 2020, p. 28). Desse modo, o conceito de proficiência para o Celpe-Bras é a capacidade do participante se envolver nas diferentes situações de uso da língua portuguesa, se adaptando conforme o que lhe é solicitado. Assim, “quanto mais próximas das situações de uso da língua

	forem as situações de avaliação, mais adequadas e válidas serão as inferências sobre o desempenho do participante para esse uso.” (BRASIL, 2020, p. 31). Esse estabelecimento, no meu entendimento, se aproxima da perspectiva bakhtiniana de língua(gem).
Língua e Cultura	“O exame reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente. O agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe a mobilização de variadas capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações. Assim, ao aprender uma língua, aprende-se também um modo de ser e de viver, que é marcado culturalmente, uma vez que ela passa a ser um vetor de interpretação do mundo para o sujeito que a aprende.” (BRASIL, 2020, p. 29). Conforme minha interpretação, essas postulações se aproximam do conceito de heteroglossia, desenvolvido por Bakhtin.
Parte Escrita	Nessa etapa as habilidades visadas são a compreensão oral, escrita e produção escrita. Para isso, são apresentadas quatro tarefas com diferentes solicitações e textos-base. Nessas tarefas são apresentadas diferentes finalidades comunicativas em que o participante tem um propósito claro de comunicação, elaborado por um enunciador, em que sempre existe um interlocutor, de maneira que o participante tenha que adequar seu texto à situação de comunicação que se encontra, portanto, a produzir determinados gêneros do discurso detalhados nas consignas das tarefas. Esses gêneros do discurso são apresentados a partir da perspectiva bakhtiniana.
Parte Oral	Nessa etapa as habilidades visadas são a compreensão e a produção oral, em que o participante interage sozinho com o avaliador-interlocutor, responsável pela condução da avaliação, enquanto o avaliador-observador acompanha a interação. A Parte Oral é dividida em dois momentos: uma conversa sobre as informações que o participante preencheu em sua ficha de inscrição; e uma conversa sobre tópicos da atualidade, em que é trabalhado com três elementos provocadores (EPs). Além de focar na interatividade, fenômeno constitutivo das relações interpessoais, mais uma vez reconheço uma aproximação da filosofia bakhtiniana de língua(gem) por meio dos EPs.
Características Avaliativas	Tipo de teste: proficiência; Propósito: classificatório; Perspectiva: desempenho comunicativo; Enfoque: direto e integrador. Conforme desenvolvi na seção 5.2.
Níveis de proficiência aferidos	intermediário; intermediário superior; avançado e avançado superior.

Partindo do primeiro aspecto do exame, proficiência e concepção de língua(gem), gostaria de trazer mais alguns trechos presentes no Documento-base (2020) que ajudarão em minha análise. Primeiro, na seção “O que é proficiência no Celpe-Bras” do documento que analiso, a primeira sentença que se apresenta é a seguinte: “O Celpe-Bras avalia o desempenho em relação ao uso da língua portuguesa em diferentes práticas de linguagem de que seu público-alvo necessita participar, no Brasil ou no exterior.” (BRASIL, 2020, p. 26). Na sequência, é afirmado que o exame se difere de avaliações de rendimento uma vez que avalia proficiência, conforme explicitarei no início deste capítulo. Depois, é explicado ainda que apesar dos testes de proficiência classificarem seus participantes, geralmente, em níveis como básico, intermediário, avançado etc., é preciso olhar especificamente para cada um desses exames, pois ainda que eles possam se valer da mesma nomenclatura entre os níveis de proficiência, não necessariamente eles representam os mesmos aspectos e metas de uso e/ou desempenho em uma língua. Dessa maneira, no Documento-base (2020), tem-se o seguinte:

É possível perceber que, frequentemente, a proficiência de um aprendiz de língua estrangeira é definida com base naquela de um falante nativo ideal, sendo, conseqüentemente, vista como única, absoluta e monolítica. Se observarmos os níveis avaliados por alguns exames internacionais de proficiência, observamos que o termo “proficiente” é usado para descrever o nível mais alto da escala, muitas vezes identificado como “nativo”. No entanto, cumpre ter em vista que os diferentes falantes nativos de uma determinada língua não têm as mesmas capacidades, demonstrando domínios de uso mais amplos ou mais restritos do que se deseja para atender às necessidades de uso de um falante de língua estrangeira. Usar o falante nativo como referência para a definição de proficiência não é, dessa forma, adequado. (BRASIL, 2020, p. 27).

Assim, como forma de se opor a essa idealização de proficiência, há o seguinte estabelecimento:

O Celpe-Bras, em contrapartida, não tem como base, para a definição do seu nível mais alto de proficiência, o falante nativo idealizado. A proficiência, conforme o construto do Exame, é sempre relativa, isto é, apresenta níveis definidos de acordo com as necessidades de uso futuro da língua. Em vez de uma única proficiência, o Celpe-Bras avalia vários níveis de proficiência, que levam em conta as especificidades e necessidades da situação de uso da língua em contextos diversos. Assim, a proficiência é sempre definida localmente, por ser situada em contextos de uso, em determinada prática social. (id., *ibid.*).

Em conjunto dessa marcação de oposição ao atendimento de “falante nativo idealizado”, gostaria de chamar atenção a outro estabelecimento, mais especificamente sobre o efeito retroativo do exame em relação à produção da língua portuguesa no Brasil, conforme apresentei na seção 5.4. É dito que “[...] Trata-se, desse modo, de um rompimento com discursos que consideram o português do Brasil como uma variedade menor em relação ao

português europeu.” (BRASIL, 2020, p. 19). Nesse trecho aparece a nota de rodapé 3 , que apresento na íntegra a seguir:

É importante ressaltar que tal rompimento não significa colocar o português do Brasil numa posição de referência em relação a outras variedades do português. Nesse sentido, cumpre destacar que, embora, nas provas do Celpe-Bras, sejam utilizados textos produzidos na variedade brasileira, examinandos que utilizem – seja na fala, seja na escrita – outras variedades do português não precisam “mudar” de variedade ao realizarem o Exame.

As afirmações sobre o Celpe-Bras não compreender como parâmetro o conceito de “falante nativo idealizado”, atestando, desse modo, “vários níveis de proficiência” – levando em conta, portanto, “as especificidades e necessidades da situação de uso da língua em contextos diversos” –, em conjunto com a informação sobre a prática de outras variedades do português, como os PALOP e o Timor-Leste, por exemplo, – estabelecimento esse que considero importantíssimo e que penso que poderia estar no corpo do texto ao invés de uma nota de rodapé –, me leva a crer ser uma possível abertura para a aparição da CP do participante. Isso porque, de acordo com a minha interpretação, o exame parece não apenas compreender como aceitar a prática de diferentes repertórios linguísticos no momento em que a interação acontece. Ainda assim, esse ponto será mais desenvolvido ao longo desta seção.

Seguindo para o segundo aspecto do Celpe-Bras, língua e cultura, como apresentei antes, o exame entende língua não como um código, mas sim como uma prática que compreende diversos aspectos a partir de sua situacionalidade histórica, cultural e social. Ao olhar para o trecho a seguir:

O agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe a mobilização de variadas capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações. Assim, ao aprender uma língua, aprende-se também um modo de ser e de viver, que é marcado culturalmente, uma vez que ela passa a ser um vetor de interpretação do mundo para o sujeito que a aprende. (BRASIL, 2020, p. 29).

Me parece que essa postulação se aproxima dos entendimentos realizados pelos pesquisadores da área como apresentei na seção 4.2. Mais especificamente quando o QECR (2001, p. 231) afirma que a CP “é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interação cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas.”; assim como quando Coste (2019) afirma que CP é a composição dos repertórios linguísticos integrados de acordo com as diferentes situações, contextos e interlocutores que um indivíduo pode encontrar ou pode precisar articular para determinado objetivo.

A partir disso, o modo como o exame Celpe-Bras apresenta sua compreensão da

relação entre língua e cultura me possibilita entender que seus participantes podem se valer de seus conhecimentos prévios, como “experiência de várias culturas”, bem como de seu repertório linguístico – que, para mim, pode ser marcado socialmente, culturalmente e historicamente –, como “vetor de interpretação” – e por que não de interação também – do mundo para atender seus objetivos comunicacionais, de acordo com a situação em que se encontram. Pois, quando é dito no Documento-base (2020) que agir no mundo por meio da língua pode ser marcado culturalmente, não devemos apenas considerar esses aspectos sobre a produção em língua portuguesa do participante a partir apenas da língua portuguesa, que no caso do Celpe-Bras diz respeito aos aspectos sociais, culturais e históricos do e no Brasil, mas também sua produção – a do participante – em língua portuguesa a partir de outras línguas e variedades que ele possa praticar. Digo isso tendo em mente também que, conforme colocado pelo Círculo de Bakhtin, todas as práticas sociais, além de serem reguladas pela língua(gem), também são efetivadas por ela. Isto é, se as relações humanas se dão por meio da língua(gem), ainda que o participante o faça em uma língua diferente da sua L1 ou LM, mesmo assim toda essa enunciação poderá ser realizada a partir de todos os valores constituídos socialmente, culturalmente e historicamente em/a partir de outra(s) língua(s) que ele conheça e/ou pratique.

Quanto ao terceiro aspecto, a Parte Escrita do Celpe-Bras, não apenas analisarei sua definição – o que se pretende nesta etapa –, como também olharei para sua grade de correção. Realizarei o mesmo movimento quando tratar da Parte Oral.

Sabendo que nesta Parte o intuito é aferir a compreensão oral, escrita e produção escrita do participante, a partir da perspectiva de desempenho comunicativo, as tarefas são elaboradas de modo que o indivíduo realize uma produção que, apesar de ser simulada, se aproxime do que podemos encontrar na prática real da língua portuguesa no Brasil. Assim, como forma de materializar os pressupostos acerca de proficiência, língua e cultura, o exame trabalha com gêneros discursivos.

Logo, ao voltar à Figura 7, apresentada na seção 5.3, – prefiro tratar dessa em específico uma vez que está presente no Documento-base (2020) –, é possível reconhecer, em sua consigna, todos os aspectos que compõem uma tarefa: um enunciador, um interlocutor, um propósito de comunicação, uma situação de comunicação e um gênero discursivo, conforme analisei na seção 5.3. Isso tudo a partir de um texto-base adaptado de uma notícia vinculada a um meio válido de comunicação no país, o jornal Estado de Minas.

Porém, mesmo que o papel do enunciador apresentado ao participante – presidente da Associação de Comerciantes – possa evocar, indiretamente, alguma experiência que o indivíduo construiu, seja na língua portuguesa, seja em outra(s) língua(s), com esse tipo de

papel – de alguém responsável por alguma associação ou um grupo de pessoas –, ainda assim, não me parece haver qualquer marcação clara que promova a prática da CP do participante. A meu ver, não há nessa tarefa qualquer possibilidade marcada da prática de conhecimento de/em outra(s) língua(s) a fim de construir uma relação de sentido com quem o participante está interagindo, por exemplo. Um ponto que me chamou atenção nessa tarefa é que, não há, em sua consigna, uma solicitação clara de que a cidade em que o enunciador mora e que irá sugerir a implementação dos *parklets* seja, necessariamente, brasileira. Sendo assim, me questiono, se o participante escrevesse a carta, enquanto responsável pela associação de comerciantes dessa cidade fictícia, para seus associados, explicando e justificando o porquê da implementação dessas estruturas – *parklets* –, em alguma região que não apenas não fizesse parte do território brasileiro, mas que se valesse de sua(s) experiência(s) em outra(s) língua(s) – ou seja, além daquelas apresentadas no texto de insumo –, como isso influenciaria em seu desempenho? Será que sua nota seria a mesma se apenas escolhesse utilizar as informações presentes no texto-base?

Dessa maneira, passo para a grade de correção desta etapa, mais especificamente quanto aos parâmetros de avaliação da Parte Escrita. É válido lembrar que o Celpe-Bras adota uma avaliação holística, conforme apresentei na seção 5.3:

Essa escolha busca operacionalizar o construto do Exame, incompatível com a ideia de avaliar o conhecimento ou a acurácia dos recursos linguísticos de forma independente do uso da língua. Isso significa que as configurações dos textos produzidos pelos participantes não são sempre as mesmas; ao contrário, variam de acordo com a tarefa e com o texto avaliado, da mesma forma como acontece no uso cotidiano da língua nas práticas sociais. (BRASIL, 2020, p. 38).

Assim, ao olhar para o Quadro 3, também apresentado na seção 5.3, temos os parâmetros holísticos utilizados para aferição da Parte Escrita do exame. Ao analisar os cinco níveis ali descritos, temos no nível mais baixo, 0, o seguinte:

Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente os texto(s)-base(s). E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação. (BRASIL, 2020, p. 39).

E no nível mais alto, 5, o seguinte:

Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de

forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado, e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura. (id., *ibid.*).

Novamente, não me parece haver qualquer marcação clara da possibilidade de aparição da CP dos participantes. Do nível mais baixo para o nível mais alto, é possível verificar que há marcações sobre a diminuição das inadequações do participante, indo da relação de interlocução no gênero proposto, até a fluidez da leitura, mas nada que trate especificamente sobre a prática de conhecimento de/em outra(s) língua(s) a fim de construir uma relação de sentido de acordo com o proposto na tarefa.

Além disso, do nível 0 ao 4, há uma definição quanto aos recursos linguísticos. Eles aparecem, de forma decrescente, em que se diz que podem ser “limitados e/ou inadequados”, o que pode ir de comprometer “plenamente” a relação de interlocução, até “possíveis inadequações” podem comprometer em “momentos localizados” a relação de interlocução. Isto é, no nível 0, esses recursos linguísticos limitados e/ou inadequados são mais frequentes e comprometem plenamente essa relação de interlocução, o que vai diminuindo até o nível 4, em que comprometem apenas em momentos localizados essa relação de interlocução. Por se tratar de uma grade holística que se volta para a produção dos participantes, de acordo com cada edição e tarefa, esses estabelecimentos sobre os recursos linguísticos – assim como os demais pontos avaliados nesta etapa – são determinados conforme o desempenho dos indivíduos, ou seja, considerando sua produção como um todo e não de maneira compartimentada, garantindo, conforme minha interpretação, que a avaliação dos recursos linguísticos não sejam tomados de forma independente do uso da língua. Sendo assim, mais uma vez me pergunto como seria aferido o desempenho do participante que se valesse de seu(s) conhecimento(s) em outra(s) língua(s) para construir essa relação de interlocução. Será que seus recursos linguísticos mobilizados seriam vistos como limitados e/ou inadequados? Dependendo da maneira como o participante marcasse mais a CP em seus textos produzidos nesta etapa, isso seria aferido como algo que compromete plenamente a relação de interlocução ou talvez seria tido como algo que compromete apenas em momentos localizados? Talvez, ainda, poderia até ser considerado como mobilização adequada dos recursos linguísticos, com raras inadequações, configurando uma boa relação de interlocução, assim como aferido no nível 5.

Quanto ao quarto aspecto, a Parte Oral do exame, sabemos que a compreensão e a produção oral são as habilidades visadas nesta etapa. Dessa maneira, a avaliação ocorre em 20

minutos, sendo dividida em duas partes: 5 minutos de conversa sobre as informações que o participante preencheu em sua ficha de inscrição; e 15 minutos de conversa sobre os três EPs apresentados pelo avaliador-interlocutor, sendo 5 minutos para cada um dos EPs. A interação entre o participante e o avaliador-interlocutor é assistida pelo avaliador-observador, além de ser gravada para eventuais aferições posteriores.

Assim, volto à Figura 8, conforme apresentei na seção 5.3. Também escolhi utilizar essa figura, em relação às outras que trouxe nesta dissertação, por estar presente no Documento-base (2020). Assim como na Parte Escrita, esse EP apresentado ao participante foi retirado de um veículo de comunicação brasileiro, o jornal Metrópole. Nele, o tema trabalhado é sobre o escambo moderno, que trata de venda e troca de serviços por meio de comunidades digitais. Além dele, outro ponto muito importante para se considerar é o roteiro de interação face a face, conforme a Figura 9, da mesma seção que a figura anterior. Mas antes de olhar especificamente para esses dois elementos, gostaria de relembrar a definição desse roteiro, conforme o trecho a seguir, presente no Documento-base (2020): “Esse roteiro compreende um conjunto de questões relativas ao material (ainda que a leitura não seja avaliada nessa parte do exame), às opiniões e às experiências do participante sobre o tema, além das questões interculturais pertinentes àquele assunto”. (BRASIL, 2020, p. 45). O propósito desse elemento, então, me leva a crer que há possibilidade da prática da CP do participante nesta etapa do processo avaliativo. Digo isso por causa das marcações aqui presentes, como “as experiências do participante” e pelas “questões interculturais” que podem surgir a partir do assunto proposto para discussão. Portanto, olhando para as questões sugeridas no roteiro temos:

1. Você sabe o que quer dizer “escambo”? Por que “escambo moderno”?
2. Em que medida esses negócios estão sendo afetados pela tecnologia? O que você acha disso?
3. Você costuma comprar produtos *online*? De que natureza?
4. Você ou alguém que você conhece já comprou, vendeu ou trocou produtos usados? Como foi essa experiência?
5. Quais seriam os aspectos positivos e negativos dessa prática?
6. Em que medida essas facilidades alteram os hábitos de consumo?
7. Você acha que essas práticas variam de uma cultura para outra? Explique.
8. Como é em seu país? Há o hábito de vender, comprar ou trocar produtos? Explique. (BRASIL, 2020, p. 46).

Logo, além da proposta que o roteiro apresenta, é possível perceber marcações mais claras de que o participante pode se valer de sua(s) experiência(s) em outra(s) língua(s) para construir uma relação de interação com o avaliador-interlocutor.

Conforme minha interpretação, considerando todos os estabelecimentos que venho construindo ao longo deste trabalho, é possível reconhecer uma possível abertura para a CP

até nas questões em que não há uma designação clara sobre aspectos interculturais. Por exemplo, na questão 1, ao questionar o participante sobre qual o significado da palavra “escambo” e o porquê de ser chamado como “escambo moderno”, uma vez que acontece em comunidades digitais, aqui o indivíduo poderia fazer um paralelo com o entendimento que ele tem não apenas dessa palavra, como também dessa prática, em outra(s) língua(s) e de outras variações linguísticas, colocando em prática seu repertório linguístico diverso. O mesmo pode ocorrer na questão 2, em que o candidato poderia dar como exemplo alguma experiência que ele teve, seja dentro ou fora do Brasil, com pessoas brasileiras ou de outros países. Assim como na questão 3, em que o participante pode, talvez, marcar que realiza ou realizava mais essa prática no Brasil, ou em língua portuguesa, assim como fora do Brasil, ou até dentro do Brasil, mas em outra(s) língua(s) e variedades linguísticas, por exemplo. Da mesma maneira como na questão 5, em que o candidato pode dar exemplos dos aspectos positivos e negativos dessa prática não só por sua(s) experiência(s) em língua portuguesa, assim como em outra(s) língua(s), como também pode opinar a partir do que ele pode ter observado dentro e/ou fora do Brasil. A mesma lógica se aplica para a questão 6.

Ainda que a questão 4 não marque claramente os aspectos interculturais, como nas questões 7 e 8, ao perguntar para o participante se ele ou alguém que ele conhece já realizou essa prática de venda ou troca de produtos, acredito que aqui pode ter uma abertura mais clara da CP por perguntar sobre a experiência do candidato em relação ao assunto, já que as questões anteriores estão mais ligadas a conceitos e aspectos da prática de escambo. Já nas questões 7 e 8, vemos perguntas que marcam mais claramente particularidades de outras culturas e do país em que o participante nasceu. Dessa forma, aqui, o indivíduo poderia não apenas explicar as diferenças que ele experienciou, como se acredita haver diferença dessa prática entre culturas e países distintos, do mesmo modo que ele poderia explicar se há um entendimento diferente entre palavras e práticas por ser tomado de outra maneira na(s) língua(s) que ele conhece e/ou pratica e, daí, a diferença do modo como essa venda e troca de produto e/ou serviço ocorre, caso haja.

Diferentemente da Parte Escrita, a Parte Oral conta com duas grades de avaliação, conforme apresentei na seção 5.3, a grade holística de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-interlocutor e a grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador. O propósito em usar duas grades é de garantir uma maior confiabilidade nesta etapa. Desse modo, passarei para a primeira grade, a utilizada pelo avaliador-interlocutor, conforme o Quadro 4 apresentado na seção 5.3.

O intuito dessa grade é garantir um olhar global da produção do participante. Sendo

assim, ela se assemelha à grade da Parte Escrita, apresentando 5 níveis. No nível mais baixo, 0, temos o seguinte:

Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa. Demonstra problemas de compreensão, mesmo em fala simplificada do interlocutor. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação. (BRASIL, 2020, p. 52).

E no nível mais alto, 5, o seguinte:

Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações. (id., ibid.).

Ao ler e interpretar a construção dessa grade, assim como constatei na Parte Escrita, não me parece haver qualquer perspectiva clara da possibilidade de aparição da CP dos participantes. Analisando do nível mais baixo ao nível mais alto, há colocações sobre a diminuição das inadequações do participante, indo do desenvolvimento da interação, até de questões de vocabulário que influenciam na comunicação. Porém, não há indícios de estabelecimentos que tratem especificamente da prática de conhecimento de/em outra(s) língua(s) a fim de construir uma relação de interação de acordo com o proposto nos 20 minutos de avaliação.

Além dessa constatação global, ao olhar do nível 0 ao 4, há uma marcação quanto ao vocabulário, estruturas e pronúncia desenvolvidos ao longo da interação. Eles aparecem, de forma decrescente, em que se diz que o participante apresenta de “muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação”, até apresenta “variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com poucas inadequações”. Ou seja, no nível 0 esses aspectos – vocabulário, estruturas e/ou pronúncia – apresentam “muitas limitações e/ou inadequações”, o que vai diminuindo até o nível 4 em que o participante apresenta uma “variedade ampla” além de “poucas inadequações”. Considerando que no roteiro de interação face a face, utilizado pelo avaliador-interlocutor, há perguntas que permitem – conforme minha análise – a utilização da CP por parte dos participantes, me pergunto se, caso houver a prática da CP, uma vez que não há marcação clara dessa possibilidade na grade holística, a produção do participante seria considerada com “muitas limitações e/ou inadequações” ou, na verdade, como uma produção de “variedade ampla” e com “poucas inadequações”? Talvez poderia até ser aferida como “com eventuais inadequações” como no nível 5. Como não há um estabelecimento claro desse aspecto, penso que ficaria a cargo do que o avaliador compreende

por “vocabulário, estruturas e pronúncia desenvolvidos ao longo da interação” para designar a nota da produção desenvolvida pelo candidato.

Como já sabemos, essa Parte conta com mais uma grade de avaliação, uma grade analítica utilizada pelo avaliador-observador. Assim, para deixar minha análise melhor estruturada, é necessário me voltar a ela e olhar com atenção sobre o que se diz. Ela pode ser encontrada conforme disponibilizei no Quadro 5, na seção 5.3.

Nela, são aferidos seis aspectos: compreensão oral; compreensão interacional; fluência; adequação lexical; adequação gramatical; e pronúncia. Cada um desses aspectos são avaliados em níveis de 0 a 5, assim como as demais grades utilizadas no exame Celpe-Bras. É possível também verificar que, assim como a grade anterior, as orientações e os critérios de avaliação das habilidades orais do participante, primeiro tratam dos aspectos de interação para depois apresentarem os aspectos linguísticos e gramaticais, escolha essa que sustenta a perspectiva que o Celpe-Bras diz adotar: um exame de desempenho comunicativo. Ainda assim, em toda a descrição de referência à língua materna e/ou outra(s) língua(s) estrangeira(s) serve apenas para explicar que é/são considerada(s) como “interferência” ou que podem “comprometer a interação”.

Por exemplo, no nível 0 do aspecto compreensão interacional, temos o seguinte: “[...] para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal), mas que acabam não se mostrando efetivos.” (BRASIL, 2020, p. 49). Sendo o nível mais alto desse aspecto, o nível 5, colocado o seguinte: “[...] para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorrekções etc.). (id., ibid.). Aqui, é possível ver que o que se compreende por “recursos linguisticamente menos elaborados” está ligado à “mudança de língua, tradução literal”, enquanto o que se entende por “recursos linguisticamente elaborados” são “paráfrases, reformulações, autocorrekções”, o que, conforme minha interpretação, pode ser visto como não reconhecimento e abertura à CP do participante.

Além desse aspecto, gostaria de chamar atenção ao que diz respeito à pronúncia. É importante notar que há uma marcação nesse quesito, mais especificamente um asterisco logo abaixo dos aspectos, que afirma não esperar “uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos”. Desse modo, percebo mais uma vez o estabelecimento de que não se espera uma produção do participante próxima ao “falante nativo ideal”, assim como há uma valorização das diferentes variedades produzidas em língua portuguesa. Contudo, novamente, quando há estabelecimentos sobre outra(s) língua(s), também nesse aspecto, é para marcar que há um

“comprometimento” da interação. Por exemplo, no nível 0, tem-se: “Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, comprometendo substancialmente a interação.” (BRASIL, 2020, p. 51). Enquanto no nível 5, tem-se: “Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Eventuais marcas de outras línguas raramente comprometem a interação.” (id., ibid.). Logo, quando se escolhe dizer que “eventuais” marcas de outras línguas “raramente” comprometem a interação, me leva a entender que não há como se valer de marcas de outras línguas para garantir uma boa interação. Portanto, indo em sentido contrário ao que os estudos acerca da CP colocam – como já apresentei no Capítulo 4 –, da mesma maneira com o que é pretendido e apresentado no roteiro de interação face a face.

Entendo, assim, que essas classificações podem ocorrer uma vez que não há uma marcação clara sobre a possibilidade de aparição da CP dos participantes. Isto é, ainda que eu reconheça a possibilidade de aparição dessa competência na interação face a face, entre o participante e o avaliador-interlocutor, pode ser um problema o exame não prever algum estabelecimento claro e específico que trate diretamente da CP, pois, dessa forma, como o avaliador será capaz de diferenciar a aparição de diferentes experiências e repertório linguístico em outra(s) língua(s) de falta ou inadequação da prática em língua portuguesa? Isso cria abertura, em conformidade com as postulações que desenvolvi até então, de que quando é dito – sobre o roteiro de interação face a face – que podem aparecer “experiências do participante”, o que possibilita ser lido também como experiências em outra(s) língua(s), já que língua e cultura para o Celpe-Bras são indissociáveis, e “questões interculturais”, esses aspectos na verdade são realizados de modo instrumental ou superficial por não haver nas grades avaliativas qualquer menção da prática da CP dos participantes.

Ainda assim, gostaria de reforçar, mais uma vez, que estas constatações, tanto sobre a Parte Oral quanto da Parte Escrita, estão sendo feitas apenas a partir das disposições presentes no Documento-base do exame Celpe-Bras (2020), logo, não tive qualquer contato com o processo de capacitação dos avaliadores, portanto, não tenho como afirmar que os estabelecimentos sobre as características plurilíngues das práticas de língua(gem) não sejam discutidos nesta etapa do processo avaliativo do Celpe-Bras.

Além dessas colocações, gostaria de trazer outro ponto que está ligado a ambos avaliadores – avaliador-interlocutor e avaliador-observador – da Parte Oral do exame Celpe-Bras. No Documento-base (2020) há uma colocação que pode dar abertura a uma interpretação de que o exame visa a interação em língua portuguesa de maneira isolada à outras, ou seja, sem compreender a CP: “Ambos os avaliadores devem ter o português como

língua materna ou, caso não tenham, serem certificados com o nível avançado superior no Celpe-Bras” (BRASIL, 2020, p. 41). Além dessa colocação, gostaria de relembrar uma das informações que trouxe na seção 5.5, sobre os profissionais que compõem o quadro de avaliadores:

A avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras, assim como a reavaliação de áudios da Parte Oral, é realizada por professores e pesquisadores da área de PLE, selecionados pela empresa contratada para operacionalizar o Exame. Esses professores devem ter formação em Letras, em nível de graduação e de pós-graduação, experiência no ensino de português para estrangeiros e experiência em pesquisa na área de PLE e/ou de avaliação. Preferencialmente, devem ser também avaliadores da Parte Oral do exame. (BRASIL, 2020, p. 71).

De acordo com o primeiro estabelecimento, o Documento-base (2020) possibilita a interpretação de que a nacionalidade pode ser um aspecto importante para se tornar um avaliador do exame. Compreendo que, provavelmente, a marcação para que os avaliadores sejam preferencialmente falantes nativos de português esteja relacionada à ideia de maior conhecimento da língua portuguesa, do mesmo modo se no caso de o avaliador não ter português como LM, que tenha o certificado de avançado superior do Celpe-Bras. Logo, ainda que essa postulação possa remeter à ideia de “falante nativo ideal”, o que, talvez, não permite a valorização da CP, é preciso considerar que o exame classifica os níveis de proficiência de acordo com o desempenho na língua buscando se afastar desse conceito de “falante nativo ideal”, conforme expus ainda no início dessa seção. Mesmo assim, essa informação me parece também possibilitar uma abertura à prática monolíngue, já que não encontrei, nas grades de avaliação, qualquer menção clara da possibilidade de prática da CP, diferenciando-a de falta ou inadequação na prática em língua portuguesa. Sendo assim, será que um avaliador nativo falante de língua portuguesa, assim como aquele que obteve o certificado no nível mais alto do exame Celpe-Bras, conseguem diferenciar a prática da CP de inadequações na produção de língua portuguesa?

Esse questionamento me leva à segunda informação, acerca da formação dos avaliadores. Uma vez que o Documento-base (2020) marca a importância não apenas de seus avaliadores serem da área de Letras, como ainda que devem passar por uma capacitação ao longo do processo avaliativo, isso me parece ser um aspecto positivo para saber lidar com a possível aparição da CP dos participantes do exame. Isso porque, como profissional da área, entendo ser esperado que os que atuam na área compreendam aspectos e postulações de sociolinguística, produção textual, concepção de língua(gem) etc., o que os auxiliariam a ter não apenas uma visão mais coerente com os pressupostos teóricos do Celpe-Bras, assim como com as postulações sobre a CP. Acredito, então, que para maior clarificação desse

questionamento, o ideal seria o desenvolvimento de um estudo específico que se voltasse para os critérios de admissão desses profissionais, bem como o modo que sua capacitação, ao longo do processo de avaliação, é estruturada, olhando para eventuais discussões sobre as diferentes práticas de língua(gem), como é o caso da CP.

Antes de discorrer sobre a grade de proficiência do Celpe-Bras, irei tratar sobre o sexto aspecto do exame: suas características avaliativas. Conforme analisei na seção 5.2, baseada nos estudos de Retorta e Marochi (2018), o Celpe-Bras é uma avaliação de proficiência, com propósito classificatório, sob a perspectiva de desempenho comunicativo, apresentando um enfoque direto e integrador. Por se tratar de um teste de proficiência, o Celpe-Bras procura aferir o desempenho da língua portuguesa de seus participantes. Logo, ainda que o exame classifique os candidatos em diferentes níveis de proficiência, ele o faz de modo orgânico e não estrutural, isto é, visando o desempenho do indivíduo, ainda que a partir de situações simuladas, da prática real da língua portuguesa. O que nos leva a sua perspectiva de desempenho comunicativo, que, como analisei anteriormente, se aproxima das postulações filosóficas do Círculo de Bakhtin, não apenas por trabalhar com gêneros discursivos, como por apresentar uma concepção de língua(gem) em que o enunciado é o responsável pela materialização da língua, buscando propor itens e tarefas que promovam a dialogia axiológica de seus participantes, considerando, inclusive no momento de aferição de nota, a situacionalidade da produção desses indivíduos. Portanto, esses itens e tarefas são propostas de maneira direta e integrada, ao passo que no momento de aferição do desempenho do participante, as grades de avaliação esperam uma produção também integrada das habilidades linguísticas de seus candidatos.

Relembro todos esses aspectos por acreditar que eles convergem para a possibilidade de integração da CP na estrutura do exame Celpe-Bras. Como desenvolvi no Capítulo 3, penso ser importantíssimo considerar os aspectos que envolvem a avaliação em LE, já que sua prática e recorrência influencia não apenas nos estudos desenvolvidos por pesquisadores da área, como também no ensino de LE. Portanto, não há como eu problematizar a possibilidade de aparição da CP no Celpe-Bras sem considerar suas características avaliativas. Características essas que já influenciaram e continuam influenciando em várias áreas de pesquisa e ensino de PLE e PL2 como desenvolvi na seção 5.4.

Assim, quando considero a possibilidade da CP integrar os descritores avaliativos do exame Celpe-Bras, o faço pensando seu propósito, sua perspectiva e seu enfoque, que, conforme analisei, por estarem pautados em uma concepção de língua(gem) que se aproxima das colocações do Círculo de Bakhtin, acredito que se voltam para entendimentos de

desempenho linguístico como “multideterminada e depende[ndo] das circunstâncias de contacto com outras línguas e povos” como Melo-Pfeifer e Schmidt (2014) afirmam. Ou que entendem que um indivíduo pode “transitar entre uma língua e outra utilizando suas capacidades para explorar e se exprimir na outra língua” como Mariz, Silva e Silva (2017) apresentam. Principalmente porque, quando o Celpe-Bras diz entender língua como composição dos repertórios linguísticos integrados de acordo com as diferentes situações, contextos e interlocutores, ele o faz como também defende Coste (2019).

Com isso posto, passo para o último aspecto do exame Celpe-Bras, seus níveis de proficiência. Como expliquei na seção 5.2, ainda que não tenha aprofundado – escolhendo fazer isso aqui nesta seção –, o Celpe-Bras certifica quatro níveis de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. Dessa maneira, é importante salientar que no Documento-base (2020) há a seguinte colocação:

embora tanto na sua Parte Oral como na sua Parte Escrita, o Exame avalie outros níveis – básico e elementar –, estes não são certificados e, portanto, não serão aqui descritos. A decisão de não certificar os níveis básicos e elementar foi tomada levando-se em conta os usos do Exame: pensando no público-alvo, composto geralmente de estudantes que vêm para as universidades brasileiras e outros profissionais que necessitam da língua para o exercício de suas funções, o nível intermediário seria um nível de certificação que dá a esses participantes condições para que continuem sua aprendizagem da língua de forma independente, quando em situação de imersão. Por isso, o nível intermediário é o primeiro nível de certificação do exame Celpe-Bras. (BRASIL, 2020, p. 65- 66).

Ainda na seção 5.2, mostrei, conforme o Documento-base (2020), que o Celpe-Bras se apresenta como um único exame que avalia distintos níveis de proficiência que seus participantes podem apresentar. Reconhecendo, portanto

que a distinção entre os níveis de proficiência se dá mediante os recursos mobilizado pelo participante para lidar com as tarefas (Dell’Isola *et al.*, 2003). Dessa forma, os enunciados das tarefas, assim como os textos que os acompanham, são iguais para todos os participantes. A diferença entre os níveis certificados espelha a qualidade do desempenho do participante na Parte Escrita e Oral. (BRASIL, 2020, p. 65).

Desse modo, de acordo com o Documento-base (2020), a definição de cada nível se dá conforme o Anexo IV:

Inicialmente, a definição de proficiência adotada pelo Celpe-Bras me levou a crer ser possível a prática de diferentes experiências em outra(s) língua(s) e de diferentes repertórios linguísticos, uma vez que é dito que proficiência, para o exame, é a capacidade do participante se envolver nas diferentes situações de uso da língua portuguesa, se adaptando conforme o que lhe é solicitado. Contudo, mais uma vez, é possível verificar que toda menção à LM e/ou outra(s) língua(s) é considerada como “inadequação” e “interferência”.

Por exemplo, no nível intermediário é dito que “sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.”. No nível intermediário superior: “Seu vocabulário é adequado, embora apresente algumas interferências de outras línguas. [...] Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências de outras línguas.”. No nível avançado é dito que “seu vocabulário é amplo e adequado, com poucas interferências de outras línguas. [...] Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.”. Por fim, no nível avançado superior, não há qualquer marcação à LM e/ou outra(s) língua(s). Portanto, a partir dessas colocações, entendo que quanto menos o participante demonstrar essas “inadequações” e “interferências” ao longo de seu desempenho no processo avaliativo, mais avançado pode ser seu nível de proficiência, o que, no meu entendimento, pode representar a não utilização da CP dentro do Celpe-Bras.

Sendo assim, mesmo que o exame Celpe-Bras demonstre, em alguns momentos, a possibilidade do participante se valer de seu(s) conhecimento(s) e/ou experiência(s) em outra(s) língua(s), como suas definições de proficiência, língua e cultura, assim como a partir do roteiro de interação face a face, não encontrei nenhuma marcação clara em seus pressupostos teóricos, em suas grades de avaliação nas Partes Escrita e Oral, assim como em sua grade dos níveis de proficiência que certifica, da utilização da CP por parte do participante que o realiza.

Como afirmei anteriormente, acredito que pela maneira como o exame Celpe-Bras se estrutura, é possível a adoção da CP em seu processo avaliativo. Afinal, por todas as considerações que realizei ao longo não apenas desta seção, como deste capítulo, a maioria dos entendimentos estabelecidos pelo Celpe-Bras parece se afastar de práticas mais estruturais e tradicionais da língua(gem). Ainda assim, por não preverem a possibilidade de prática de conhecimento(s) e/ou experiência(s) em outra(s) língua(s) em seus descritores avaliativos, assim como por parecer entender que toda marca de LM e outra(s) LE ao longo da avaliação é tido como “inadequação” e/ou “interferência”, e que compromete a interação, seja ela realizada por enunciados orais ou escritos, me leva a crer que o Celpe-Bras avalia o desempenho da língua portuguesa de maneira isolada às outras línguas. Logo, penso que, por

ora, o exame Celpe-Bras ainda se apresenta sob uma perspectiva mais monolíngue do que plurilíngue.

Por compreender todo esforço e significado que o exame Celpe-Bras tem dentro e fora do Brasil, seja por representar um gesto de autoria brasileira em relação ao PLE, seja por questionar os métodos mais tradicionais de avaliação em LE, é que crio um paralelo com o – tão importante – ativismo de Mário de Andrade. Como há 100 anos, na Semana de Arte Moderna, penso que o Celpe-Bras evoca esse mesmo movimento – desde sua criação até os dias atuais – pelo reconhecimento de nossa brasilidade a fim de valorizar nosso território nacional e toda sua produção. Porém, me atrevo a ir além e ressignificar o que Mário de Andrade escreveu a Manuel Bandeira, como trouxe no início deste capítulo. Se o Brasil é um país multilíngue, constituído desde sempre – e ousar dizer que para sempre – de diversas experiências e conhecimentos em outras línguas e variedades linguísticas, acredito que reconhecer a nossa brasilidade e valorizar nosso território nacional pode ser, justamente, pela tomada de consciência de todas as vozes, os sotaques e as variedades, situadas local e historicamente, que dela e nela se constituem. Desse modo, que possamos *andare* ou *aller in città, en ville*, ou até ir à cidade ou na cidade, que possamos ir ou ficar, mas, principalmente, continuar a “realizar o Brasil”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme explicitar na introdução desta dissertação, os exames de proficiência em línguas, além de cada vez mais serem solicitados, são avaliações que podem influenciar nas práticas de ensino-aprendizagem e no desenvolvimento de materiais didáticos em línguas estrangeiras ou adicionais. Um aspecto bastante importante no cenário da exigência de realização dos exames de proficiência é o fato de que eles podem possibilitar moradia, estudo e/ou trabalho de estrangeiros dentro ou fora de seu país de origem. Essas são as justificativas que me levaram a definir como objeto de estudo o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras.

Baseada em uma metodologia transdisciplinar, por não se ater apenas a uma área do conhecimento; indisciplinar, por se propor a questionar os saberes anteriores e por pensar no Plurilinguismo que aparece no QECR, documento esse que o Celpe-Bras não se baseia; e crítica, por tentar desenvolver um estudo cuja análise se desse a partir de uma perspectiva crítica transformadora da maneira como os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras se apresentam (PENNYCOOK, 1998; SIGNORINI, 1998; FABRÍCIO, 2006; MOITA LOPES, 2009), esta dissertação foi desenvolvida dentro da área de LA. Além desses aspectos, também realizei este estudo pautada na visão qualitativa-interpretativista de análise. Vertente essa que, agregada aos entendimentos dos estudos de LA contemporânea, me possibilitou investigar meu objeto de estudo de modo a interpretar suas ações sociais e seus significados (ERICKSON, 1985; BORTONI-RICARDO, 2008). Desse modo, baseada também na perspectiva filosófica de língua(gem) do Círculo de Bakhtin (FARACO, 2003; BAKHTIN, 2015; VOLÓCHINOV, 2018), por compreender que seria impossível analisar certos aspectos do exame Celpe-Bras sem considerar que essa avaliação se insere em uma determinada realidade histórica e social cujo objetivo e estrutura expressam valores de língua, cultura, proficiência etc. que demonstram sua visão de mundo. Assim, como forma de orientar melhor o objetivo geral da minha pesquisa – verificar a validade da base teórica do Celpe-Bras, assim como se esses seus pressupostos possibilitam a prática da Competência Plurilíngue ao longo do processo avaliativo –, desenvolvi a seguinte questão como pergunta central desta dissertação: “como os pressupostos teóricos do Celpe-Bras se estruturam?”. Portanto, para responder a questão principal deste estudo, realizei uma análise documental de indução analítica (BORTONI-RICARDO, 2008; LÜDKE E ANDRÉ, 2015) a partir do Documento-base do exame Celpe-Bras, não apenas por ser o último documento oficial publicado, assim como por ser um documento base sobre os pressupostos teóricos do exame. Dessa maneira,

meus objetivos específicos foram estruturados de modo a atender esse meu questionamento central. Como primeiro objetivo específico, busquei historicizar e caracterizar a avaliação em LE, além de apresentar os aspectos de validade para depois relacioná-los com o exame Celpe-Bras. Como segundo objetivo específico, procurei associar os conceitos de monolinguismo e de plurilinguismo com as postulações da concepção bakhtiniana de língua(gem), para depois os aproximar com o Celpe-Bras. Por fim, como terceiro objetivo específico, pretendi construir saberes a partir dos entendimentos e das análises apresentadas nos capítulos de fundamentação teórica, a fim de atender meu objetivo geral.

A partir disso, dividi minha fundamentação teórica em dois capítulos. O primeiro, avaliação de proficiência em língua estrangeira: histórico e aspectos de validade; e o segundo, realidades linguísticas: monolinguismo, plurilinguismo e concepção de língua(gem). Ao tratar dos testes em LE, apresentei como essas avaliações se desenvolveram ao longo dos anos, geralmente pautadas a partir de uma perspectiva científica e de conhecimento (BROWN, 2000; SCHOFFEN, 2009; SPOLSKY, 2017; RETORTA E MAROCHI, 2018; RODRIGUES, 2020). Por meio do conceito de competência comunicativa, apresentei reflexões sobre uma mudança significativa na área de avaliação em LE (CANALE E SWAIN, 1980; CANALE, 1983), com novas discussões acerca dos itens de avaliação (OLLER, 1979) e proficiência unitária (FARHADY, 1982). Como resultados, pontuei que muitos autores da área de ensino e avaliação em LE questionaram a definição e o limite de “proficiência” (VOLLMER, 1983; WIDDOWSON, 1991; CLARK, 2000; SCHLATTER, GARCEZ E SCARAMUCCI, 2004). Também expus outros aspectos que precisam ser levados em consideração quando se trata dos testes em LE, os conceitos de validade, efeito retroativo, confiabilidade e praticidade (SCHOFFEN, 2009; RETORTA E MAROCHI, 2018), aspectos esses que serviram de base para que eu pudesse verificar a validade dos pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras presentes no Documento-base (2020).

Quanto ao segundo capítulo da fundamentação teórica, discorri primeiro sobre a definição do monolinguismo, expondo seu surgimento por meio da instituição do Estado-nação criado na Europa no século XVIII, cuja intenção é de constituir uma única nação, não apenas reforçando suas fronteiras e trabalhando com sua própria moeda, por exemplo, mas também por meio da língua (CALVO, 2011; MONTEAGUDO, 2012; ESPÍRITO SANTO E BARROS, 2018). Mostrei também a influência dessa política homogeneizadora no Brasil, desde seu estabelecimento, até os dias atuais (BARROS, BORGES E MEIRA, 1996; MONTEAGUDO, 2012). Para isso, discorri sobre o histórico de ensino de outras línguas no país (FERREIRA, 2018), e apresentei como o ensino formal de LE acabou sofrendo e

reproduzindo uma maneira única de aprendizagem (STURZA E FIEPKE, 2017; ESPÍRITO SANTO E BARROS, 2018), o que acredito que se estenda também para a área de avaliação em LE. Na sequência, procurei fazer o mesmo com o plurilinguismo, mostrei que os primeiros estudos sobre o plurilinguismo surgiram na década de 90, principalmente na Europa (PY, 1991; DABÈNE, 1994; DEPREZ, 1994; MOORE, 1995; CASTELLOTTI E MOORE, 1997; COSTE, MOORE E ZARATE, 1997, 2009; CUNHA FILHO, 2018) e apresentei sua definição por diversos olhares, mas que convergem para um mesmo entendimento: a competência plurilíngue é a capacidade de um indivíduo se expressar a partir de sua(s) experiência(s) em outra(s) língua(s) daquela que está praticando para se comunicar (CONSELHO DA EUROPA, 2001; 2018; MELO-PFEIFER E SCHMIDT, 2014; MARIZ, SILVA E SILVA, 2017; COSTE, 2019). Desse modo, busquei diferenciar plurilinguismo de poliglotismo (BEACCO, 2005; CASTELLOTTI, 2014) e de multilinguismo (CONSELHO DA EUROPA, 2001; 2016; FRIJHOFF, 2020), relacionando-o com repertório (COSTE, MOORE E ZARATE, 1997, 2009; BENUCCI, 2005; BUSH, 2012). Mostrei ainda que o Brasil tem apenas uma língua oficial, o português. Assim, apesar de ser um país multilíngue (OLIVEIRA, 2009; IBGE, 2010; IPEA, 2011; IPOL, 2016), outras línguas ainda não tem um reconhecimento jurídico e de prestígio como a língua portuguesa (AGÊNCIA BRASIL, 2021; SENADO FEDERAL, 2021). Depois, ainda no mesmo capítulo, tratei dos estudos filosóficos de língua(gem) estabelecidos pelo Círculo de Bakhtin. Logo, discorri e exemplifiquei os principais conceitos bakhtinianos: enunciado; axiologia; dialogia; e heterodiscurso – ou heteroglossia (BAKHTIN, 2003; 2008; 2010; 2015; 2016; CAVALCANTE FILHO E TORGA, 2011; VOLÓCHINOV, 2018), compreendendo, portanto, que, de acordo com a perspectiva bakhtiniana de língua(gem), as relações humanas são constituídas pela língua(gem), sempre de forma dialógica e expressando a axiologia de seus enunciados, por vezes marcados pela heteroglossia que os rodeia. Desse modo, uma vez explicados os conceitos que nomeio como realidades linguísticas, realizei um movimento de aproximação entre esses termos. Assim, me valendo da teoria de que há duas forças motoras que regem a língua(gem), as forças centrípetas e as forças centrífugas, relatei o monolinguismo à força centrípeta, enquanto liguei plurilinguismo à força centrífuga (DI FANTI, 2003; BAKHTIN, 2015; FARACO, 2013; 2017).

Uma vez estabelecidos os entendimentos metodológicos e teóricos que sustentam este estudo, passei para meu capítulo de análise. Primeiro, busquei analisar o histórico e a estrutura do exame Celpe-Bras, relacionando-a com a perspectiva bakhtiniana de língua(gem). Dessa maneira, compreendendo que apesar de o exame ser utilizado para diferentes usos da língua

portuguesa, seu objetivo principal é o de servir como uma avaliação de LE para a entrada de estudantes dos programas PEC-G e PEC-PG. Sendo assim, o exame Celpe-Bras se estrutura de modo que seus itens simulem as práticas sociais de língua(gem) presentes no ambiente das universidades do Brasil assim como no cotidiano encontrado por seus participantes. Para isso, o Celpe-Bras se pauta em uma perspectiva de desempenho comunicativo e se divide em duas etapas, a Parte Escrita e a Parte Oral. Pelas informações que analisei no Documento-base (2020), percebi que além da escolha em utilizar gêneros discursivos em ambas as etapas avaliativas, o Celpe-Bras também parece se aproximar da concepção de língua(gem) bakhtiniana, por compreender língua como prática social, situada em um contexto sócio-histórico permeada de valores. Desse modo, procurando entender melhor sua estrutura avaliativa, até para poder me valer desses entendimentos para atestar a validade de sua base teórica, foi que me voltei para as características avaliativas do exame. Logo, constatei que o exame Celpe-Bras é uma avaliação de proficiência, cujo propósito é classificar os diferentes níveis de proficiência de seus participantes, sob uma perspectiva de desempenho comunicativo, apresentando um enfoque direto e integrador de suas tarefas.

Depois, retomando as explicações sobre validade, procurei relacioná-las com a base teórica do Celpe-Bras, disposta no Documento-base (2020) e pude verificar a validade de seus pressupostos teóricos. Em meu entendimento, além de o construto do exame ser bem claro, seu conteúdo se faz coerente com o que se pretende avaliar, o que me leva a crer que o exame teria validade de face, ainda que um estudo específico dessa validade seja o mais recomendado. Assim, quanto aos resultados que o Celpe-Bras produz, acredito que sua validade de critério é preditiva.

Realizei esse mesmo movimento de análise das características avaliativas do exame Celpe-Bras para os demais aspectos, como efeito retroativo – verificando que o exame apresenta uma larga influência não apenas no território nacional como internacional, bem como pode servir de orientação para alguns cursos e/ou materiais didáticos de PLE e PL2 –; confiabilidade – constatando a partir das informações presentes no Documento-base do exame Celpe-Bras, todo o processo de capacitação de seus avaliadores, assim como as etapas de aferição de desempenho do participante, o que penso demonstrar a confiabilidade do exame ao longo de toda sua estruturação avaliativa; e praticidade – que apesar de não dispor de todas as informações necessárias sobre disponibilidade de tempo e restrições financeiras, acredito que a partir dos aspectos de “pontuação” e “interpretação” seja possível considerar que o exame seja prático. Entretanto, assim como quando tratei de validade de face, acredito que

uma pesquisa mais profunda desse aspecto seria o ideal para atestar se, de fato, o Celpe-Bras é um exame prático.

Como última seção do meu capítulo de análise, procurei verificar a possibilidade da aparição da Competência Plurilíngue no exame Celpe-Bras a partir de seus pressupostos teóricos. Ao relembrar as considerações realizadas sobre plurilinguismo, pude aproximá-las dos entendimentos presentes no Documento-base (2020), como proficiência, língua, cultura, suas etapas Escrita e Oral, assim como seus níveis de proficiência. Procurei realizar esses estabelecimentos também com as informações que desenvolvi acerca das características avaliativas do exame, propondo, desse modo, um trabalho que soubesse integrar bem todos os pontos abordados. Portanto, ao analisar todos esses conceitos, meu entendimento é o de que o exame Celpe-Bras apresenta uma estrutura de avaliação que se distancia da maioria das avaliações em LE, uma vez que propõe um teste que avalia as habilidades de seus participantes de maneira integrada, procurando simular situações reais da prática da língua portuguesa. Não obstante, constatei que ele é um exame que se apresenta sob uma perspectiva mais monolíngue do que plurilíngue. Isso porque verifiquei que além de não haver qualquer marcação clara de prática de conhecimento(s) e/ou experiência(s) em outra(s) língua(s) em seus descritores avaliativos, toda marca de LM e outra(s) LE ao longo do processo avaliativo é tido como “inadequação” e/ou “interferência”, e que compromete a interação.

Contudo, considerando a maneira como seu construto e conteúdo são estruturados, acredito ser possível a adoção da prática da Competência Plurilíngue na base teórica, consequentemente ao longo do processo de avaliação, do exame Celpe-Bras. Isso porque, considerando as informações que trouxe e desenvolvi sobre o Brasil ser um país multilíngue, dados como o aumento do número de solicitantes de reconhecimento da condição de refugiado (AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS, 2019) precisam ser levados em consideração. Afinal, essas pessoas cada vez mais integram e contribuem *na e para* a sociedade brasileira, portanto, não apenas é necessário buscar a implementação de políticas de acolhimento eficazes (MIRANDA-PAULO, 2018), como também (re)pensar a maneira como o nosso exame de proficiência se estrutura e se apresenta a seus participantes. Pois, ainda que o público-alvo do Celpe-Bras sejam alunos universitários, é inegável – por todas as informações que trouxe nesta dissertação – a utilização dessa avaliação por pessoas de diferentes meios cujos propósitos com a certificação vão além do de ingressar no ensino superior brasileiro.

Já sobre as dificuldades encontradas ao longo deste trabalho, duas foram as que se sobressaíram: não encontrar nenhum estudo que tratasse sobre o exame Celpe-Bras a partir da

perspectiva plurilíngue, assim como realizar uma pesquisa pautada unicamente no Documento-base do exame Celpe-Bras. Por vezes a falta de pesquisas que tratassem do mesmo tema me faziam questionar se o caminho analítico que estava desenvolvendo fazia sentido e se estava bem estruturado. Assim como analisar o exame Celpe-Bras apenas por meio de seu documento base, me impossibilitou ter acesso a outros dados, como nos aspectos relacionados à validade de face e a praticidade do exame, por exemplo. Porém, acredito que essas dificuldades foram mais positivas do que negativas. Isso porque, ao realizar uma pesquisa apenas baseada no Documento-base (2020), pude compreender melhor toda a intenção do processo avaliativo do exame, verificando mais do que me propus aqui com meu objetivo geral, pude constatar também toda a “personalidade” que o Celpe-Bras apresenta. Sua intenção de romper com uma visão de proficiência que é sustentada há muito tempo – senão desde seu início – nas avaliações em línguas estrangeiras, a de que um indivíduo só é proficiente se alcançar o nível de um falante nativo. Essas características demonstram uma concepção de língua(gem) que expressa valores da língua portuguesa em práticas sociais do cotidiano brasileiro. Além disso, ao propor uma pesquisa inédita, pude aprender muito com esse árduo trabalho de leitura e análise, e, quem sabe, talvez possibilitar novas discussões que envolvam o exame Celpe-Bras. Acredito que a construção de trabalhos como este podem possibilitar não apenas debates críticos e transformadores no que diz respeito às avaliações em língua estrangeira e ao Celpe-Bras, como alcançar e incluir quem quer que possa se valer dessas informações para utilizar o exame Celpe-Bras conforme seus objetivos, atingindo, assim, o propósito social que uma dissertação possui.

REFERÊNCIAS

- ADAMS, J. N. **Bilingualism and the Latin Language**. Cambridge: Cambridge University Press. 2003.
- AGÊNCIA BRASIL. **Surdos defendem Libras como segundo idioma oficial do Brasil**. São Paulo, 2021. Disponível em: <<https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-09/surdos-defendem-libras-como-segundo-idioma-oficial-do-brasil>>. Acesso em: 27 out. 2021.
- AGÊNCIA DA ONU PARA REFUGIADOS. **Governo e ACNUR lançam relatório Refúgio em Números e Plataforma Interativa sobre Reconhecimento da Condição de Refugiado no Brasil**. 2019. Disponível em: <acnur.org/portugues/2019/07/25/governo-e-acnur-lancam-relatorio-refugio-em-numeros-e-plataforma-interativa-sobre-reconhecimento-da-condicao-de-refugiado-no-brasil/>. Acesso em: 27 out. 2021.
- AGOSSA, M. O. B. **O exame Celpe-Bras como instrumento de divulgação da cultura brasileira: percepções de candidatos**. 131f. Dissertação (Mestrado) - Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.
- ALDERSON, J. C.; CLAPHAM, C.; WALL, D. **Language test construction and evaluation**. Cambridge: Cambridge University Press, 1995.
- ALMEIDA, L. O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. In: SIELP - Simpósio Internacional de Ensino da Língua Portuguesa, v. 2, n. 1., 2012. **Anais...** Uberlândia: EDUFU, 2012.
- ANASTASI, A. Evolving concepts of test validation. **Annual review of Psychology**, v. 37, n. 1, p. 1-16, 1986.
- BACHMAN, L. F.; PALMER A. S. **Language testing in practice**. Oxford: Oxford University Press, 1996.
- BAKHTIN, M. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BAKHTIN, M. **Problemas da poética de Dostoievski**. Rio de Janeiro: Forense universitária, 2008.
- BAKHTIN, M. **Para uma filosofia do ato responsável**. Trad. aos cuidados de Valdemir Miotello & Carlos Alberto Faraco. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BAKHTIN, M. **Teoria do romance I: a estilística**. São Paulo: Editora 34, 2015.
- BAKHTIN, M. **Os gêneros do discurso**. São Paulo: Editora 34, 2016.
- BARROS, M.C.D.M., L.C. BORGES & M. MEIRA. A Língua Geral como identidade construída. **Revista de Antropologia**. v. 39, n. 1, 1996. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111629/109666>>. Acesso em: 27 out. 2021.
- BATORÉO, H. J. A(s) minha(s) língua(s): Bilinguismo e o direito à diversidade linguística. In: Pinto, Paulo Feytor (org.). **Direito, Língua e Cidadania Global**. Lisboa: Associação de Professores de Português. p. 141-148. 2008.

BEACCO, J-C. **Langues et répertoire de langues: le plurilinguisme comme "manière d'être" en Europe**. Guide pour l'élaboration des politiques linguistiques éducatives en Europe : De la diversité linguistique à l'éducation plurilingue. Division des politiques linguistiques, 2005. Disponível em: <<https://rm.coe.int/16802fc3a4>>. Acesso em: 27 out. 2021.

BENUCCI, A. Intercomprensione spontanea e intercomprensione guidata: fondamenti epistemologici. In: BENUCCI, A. (Org.). **Le lingue romanze**. Una guida per l'intercomprensione. Torino: UTET, p. 55-85. 2005.

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BUSH, B. The Linguistic Repertoire Revisited. **Applied Linguistics**. v. 33, n. 5, p. 503-523, 2012.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Documento Base do Exame Celpe-Bras**. Brasília, 2020. Disponível em: <https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/documento_base_do_exame_celpe_bras.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2021.

BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. 4 ed. White Plains: Pearson Education, 2000.

BROWN, H. D. **Language assessment: principles and classroom practice**. White Plains: Pearson Education, 2004.

BROWN, J. D. **Understanding research in second language learning: a teacher's guide to statistics and research design**. Cambridge University Press, 1988.

CALVO, A. P. Pluralismos lingüísticos y sus regulaciones. **Revista Jurídica de Navarra**, n. 51, p. 89-121, jan/jun.2011.

CALVO DEL OLMO, F. J. La experiencia de la UFPR en la inserción de la intercomprensión entre lenguas románicas como herramienta para la formación plurilingüe. In: 26 Seminario Español en Brasil, 2018, São Paulo. **Actas del XXVI Seminario Español en Brasil**. Madrid: Secretaría de Estado de Educación y Formación Profesional, 2018. v. 1. p. 10-22.

CALVO DEL OLMO, F. J.; MUNOZ, A. E. La intercomprensión entre lenguas próximas como enfoque didáctico para la formación de profesionales plurilingües: experiencias pedagógicas en universidades federales brasileñas. In: Sergio Rodríguez-Tapia; Adela González-Fernández. (Org.). **Lenguas y turismo Estudios en torno al discurso, la didáctica y la divulgación**. 1ed. Berlin, Bruxelles, New York: Peter Lang, 2020, v. 1, p. 25-44.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. **Language and communication**, v. 1, n. 1, p. 1-47, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, v. 1, p. 1, 1980. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/31260438_Theoretical_Bases_of_Communicative_Approaches_to_Second_Language_Teaching_and_Testing>. Acesso em: 28 ago. 2021.

CARBONI, F. *et al.* O plurilinguismo na história do Brasil: considerações exploratórias. **Organon**. v. 32, n. 62. 2017. Disponível em: <<https://doi.org/10.22456/2238-8915.72315>>. Acesso em: 27 out. 2021.

CAROLA, C. H. **Práticas de intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo**. 225f. Dissertação (Mestrado) - Universidade de São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, São Paulo, 2015. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11092015-123851/publico/2015_CristinaHelenaCarola_VOrig.pdf>. Acesso em: 07 fev. 2022

CASTELLOTTI, V.; MOORE, D. Alternance des langues et apprentissages. **Études de linguistique appliquée**, n. 108, p. 389-509. 1997.

CASTELLOTTI, V. L'hétérogénéité, fondement de l'éducation linguistique? vers des perspectives altérididactiques. **GLOTTOPOL**: Revue de sociolinguistique en ligne, Université Rouen. n° 23, janvier, p. 173-190. 2014.

CAVALCANTE FILHO, U.; TORGA, V. L. M. Língua, Discurso, Texto, Dialogismo e Sujeito: compreendendo os gêneros discursivos na concepção dialógica, sócio-histórica e ideológica da língua(gem). In: CONEL - Congresso Nacional de Estudos Linguísticos, 1., 2011, Espírito Santo. **Anais...** Espírito Santo: UFES, 2011.

CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas**. Edições ASA (Edição portuguesa), 2001. Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/sites/default/files/Basico/Documentos/quadro_europeu_comum_referencia.pdf>. Acesso em: 27 out. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle**. França: Conseil de l'Europe. 2016. Disponível em: <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>>. Acesso em: 27 out. 2021.

CONSELHO DA EUROPA. **Common European framework of reference for languages: learning, teaching, assessment companion volume with new descriptors**. Strasbourg Cedex: Council of Europe, 2018.

COSTE, D.; MOORE, D.; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 1997, 2009. Disponível em: <<https://rm.coe.int/168069d29c#:~:text=On%20d%C3%A9signera%20par%20comp%C3%A9tence%20plurilingue,g%C3%A9rer%20l'ensemble%20de%20ce>>. Acesso em: 27 out. 2021.

COSTE, D. Le Plurilinguisme entre Variation et Évaluation In: GAJO, L.; LUSCHER, J-M.; RACINE, I.; ZAY, F. (Orgs). **Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère**. V.33. França: Peter Lang, 2019.

COUTO, H.; EMBALO, F. Literatura, língua e cultura na Guiné-Bissau: Um país de CPLP. **Papia**. v. 20. 2010.

CUNHA FILHO, F. A. A. **A didática do plurilinguismo e o repertório linguístico discente no ensino-aprendizagem do português língua estrangeira: um encontro entre proficiência e formação para diversidade**. 2018. 294 f. Tese (doutorado) - Universidade

Federal do Pará, Programa de Pós-Graduação em Letras, Belém. Disponível em: <<http://repositorio.ufpa.br:8080/jspui/handle/2011/12302>>. Acesso em: 27 out. 2021.

CLARK, Herbert H. O uso da linguagem. In: **Cadernos de tradução n. 9**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, jan-mar, 2000.

DABÈNE, L. **Repères sociolinguistiques pour l'enseignement des langues**. Paris: Hachette, 1994.

DELL'ISOLA, R. *et al.* A avaliação de proficiência em Português língua estrangeira: o Exame Celpe-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003.

DEPREZ, C. **Les enfants bilingues: langues et familles**. Collection Essais, Crédif-Didier, Paris, 1994.

DI FANTI, M.G.C. A linguagem em Bakhtin: pontos e pespontos. **Veredas - Revista de Estudos Linguísticos**, v. 7, n. 1 e n. 2, p. 95-111, jan./dez. 2003. Disponível em: <<https://periodicos.ufjf.br/index.php/veredas/article/view/25268>>. Acesso em: 27 out. 2021.

DILTHEY, W. **Einleitung in Die Geisteswissenschaften: Versuch Einer Grundlegung Fur Das Studium Der Gesellschaft Und Der Geshichte**. Alemanha: Stuttgart, 1922.

ERICKSON, F. Qualitative methods in research on teaching. In: WITTROCK, M. C. (org). **Handbook of research on teaching**. Michigan: Michigan State University, 1985.

ESPÍRITO SANTO, D. O., BARROS, K. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. **Calidoscópio**. v. 16, n. 1, p. 152-162, jan/abr. 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.14>>. Acesso em: 27 out. 2021.

FABRICIO, B. F. Linguística Aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.) **Por uma Linguística Aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

FARACO, C. A. **Linguagem e diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin**. Curitiba: Criar Edições, 2003.

FARACO, C. A. A ideologia no/do Círculo de Bakhtin. In: PAULA, L. de & STAFUZZA, G. (orgs.) *Círculo de Bakhtin: pensamento interacional*. Vol. 3. Campinas: Mercado de Letras, 2013, p. 167-182.

FARACO, C. A. Bakhtin e filosofia. **Bakhtiniana: Revista de Estudos do Discurso**, v. 12, n. 2, p. 45-56, 2017. Disponível em: <<https://revistas.pucsp.br/index.php/bakhtiniana/article/view/31815>>. Acesso em: 27 out. 2021.

FARHADY, H. Measures of language proficiency from the learner's perspective. **TESOL Quarterly**, v. 16, p. 43-59, 1982. Disponível em: <<https://doi.org/10.2307/3586562>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

FERREIRA, L. G. **Política linguística: a historiografia da oferta de línguas estrangeiras no Brasil e a intercompreensão como ferramenta de valorização do plurilinguismo**. 86f.

Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Letras, Curitiba, Paraná, 2018. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/60839/R%20-%20D%20-%20LEANDRO%20GUIMARAES%20FERREIRA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em 4 mar. 2022.

FREDERICKSEN, J. R.; COLLINS, A. A systems approach to educational testing. **Educational Researcher**, v. 18, n. 9, p. 27-32, 1989. Disponível em: <<https://doi.org/10.3102/0013189X018009027>>. Acesso em 28 ago. 2021.

FREIRE, P. **Pedagogia da esperança [recurso eletrônico]: um reencontro com a pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. - 1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

FRIJHOFF, W. Multilingüismo y plurilingüismo: uso y educación del lenguaje, enseñanza y competencias como activos sociales y culturales en la Edad de Oro Holandesa. **Historia de la Educación**, v. 39, n. 1, p. 179-207, 18 feb. 2021. Disponível em: <<https://doi.org/10.14201/hedu202039179207>>. Acesso em: 27 out. 2021.

GALEFFI, D. A. **O ser-sendo da filosofia**. Uma compreensão poemático-pedagógica para o fazer-aprender Filosofia. Salvador: EDUFBA, 2001.

GONZÁLEZ, M. M. Plurilingüismo na escola pública: possíveis caminhos. **Linha d' Água**, São Paulo, v. 6, p. 30-33, 1989. Disponível em: <<https://www.revistas.usp.br/linhadagua/article/view/37104/39825>>. Acesso em: 27 out. 2021.

HOOKS, B. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**/bell hooks; tradução de Marcelo Brandão Cipolla. – São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. 2 ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2003.

IPOL - Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Políticas Linguísticas. **Plataforma do Letramento: O Brasil e suas muitas línguas**. Florianópolis, 2016. Disponível em: <<http://ipol.org.br/tag/linguas-do-brasil/>>. Acesso em: 27 out. 2021.

IPEA - Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. Somos 210 Brasis. **Retratos**. Ano 8, Edição 65. 2011. Disponível em: <http://desafios.ipea.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=2488:catid=28&Itemid=23>. Acesso em: 27 out. 2021.

JESUS, M. do C. F. G. da S. de - **Estudo de caso [Em linha]: o uso da língua portuguesa por jovens provindos de outros países no domínio privado, público e educativo**. 2012. 168 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Aberta, Lisboa. Disponível em: <<https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/2614>>. Acesso em: 27 out. 2021.

KARAHAN, F. Bilingualism in Turkey. In: COHEN, J.; MCALISTER, K. T.; ROLSTAD, K.; MACSWAN J. (Ed.) **Proceedings of the 4th International Symposium on Bilingualism**. Somerville, MA: Cascadilla Press. p. 1152-1166. 2005. Disponível em: <<http://www.lingref.com/isb/4/089ISB4.PDF>>. Acesso em: 27 out. 2021.

LÜDKE, M., ANDRÉ, M. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. 2. Ed. Rio de Janeiro: E. P. U., 2015.

LUOMA, S. **Assessing speaking**. Cambridge: Cambridge University Press, 2004.

MARIZ, J. P., SILVA, B. S. da., SILVA, J. L. de F. Por uma formação plurilíngue e intercultural no desenvolvimento integral da criança. **Revista Letras Raras**, [S.l.], v. 6, n. 3, p. 96-116, dez. 2017. ISSN 2317-2347. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/941>>. Acesso em: 27 out. 2021.

MCNAMARA, T. F. **Language testing**. Oxford: Oxford University Press, 2000.

MELO-PFEIFER, S., SCHMIDT, A. “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. In: ANDRADE, A. I.; ARAÚJO E SÁ, M. H.; FANECA, R.; MARTINS, F.; PINHO, A. S.; SIMÕES, A. R. (Orgs.). **A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, p. 159-182. 2014.

MENDES, E. Aprender a ser a viver com o outro: materiais didáticos interculturais para o ensino de português LE/L2. In: SCHEYERL, D; SIQUEIRA, S. **Materiais didáticos para o ensino de línguas na contemporaneidade: contestações e proposições**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 355-378.

MENDES, E. O ensino do português como língua estrangeira (PLE): desafios, tendências contemporâneas e políticas institucionais. In: ANDREEVA, Y. (Org.) **Horizontes do saber filológico**. Sófia, Bulgária: Sveti Klimente Ohridski, 2014. p. 33-45.

MENDES, E. A ideia de cultura e sua atualidade para o ensino-aprendizagem de LE-L2. **EntreLíngua**, Araraquara, v. 1, n. 2, p. 202-221, jul./dez. 2015.

MENDONÇA, E. M. **Língua, texto e escrita: as ideologias linguísticas no Exame Nacional do Ensino Médio e a política para o português no Brasil**. 168 f. Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Paraná, Programa de Pós-Graduação em Letras, Curitiba, Paraná, 2017. Disponível em: <<https://acervodigital.ufpr.br/bitstream/handle/1884/53409/R%20-%20D%20-%20ESTER%20MACHNA%20DE%20MENDONCA.pdf?sequence=1&isAllowed=y>>. Acesso em: 27 out 2021.

MESSICK, S. Validity. In: LIMA, R. L. (Orgs.). **Educational Measurement**. 3 ed. New York: Macmillan, p. 133-103, 1989.

MESSICK, S. Validity of psychological assessment: Validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning. **American Psychologist**, v. 50, n. 9, p. 741, 1995.

MIGNOLO, W. **Histórias Locais/projetos globais, colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2020.

MIRANDA-PAULO, L. **A Intercompreensão no curso de Letras: formando sujeitos plurilíngues a partir da leitura de textos acadêmicos em línguas românicas**. 2018. 469 f. Tese (doutorado) - Universidade de São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Literários e Tradutológicos em Francês. São Paulo, SP. Disponível em: <https://bdtd.ibict.br/vufind/Record/USP_fa88b6d3c2890a573f717874a89b4310>. Acesso em: 27 out. 2021.

MOITA LOPES, L. Contextos institucionais em Linguística Aplicada: novos rumos. **Intercâmbio**, v. 5, 1996, p. 3-14.

MOITA LOPES, L. Linguística aplicada e vida contemporânea: problematização dos construtos que têm orientado a pesquisa. In: **Por uma linguística aplicada INdisciplinar**. 2. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

MOITA LOPES, L. Da aplicação de linguística à linguística aplicada indisciplinar. In: PEREIRA, R. C.; ROCA, P. (Orgs.). **Linguística aplicada: um caminho com diferentes acessos**. São Paulo: Contexto, 2009.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolinguismo e da língua nacional. **Gragoatá**. Niterói, n. 32, p. 43-53, 1 sem. 2012.

MOORE, D. **Notions en question: l'éveil au langage**, Paris, Didier-CREDIF, 1995.

MORAES, M. A. de. (Org.) **Correspondência Mário de Andrade e Manuel Bandeira**. São Paulo: Edusp, Instituto de Estudos Brasileiros, 2001. (Coleção Correspondência de Mário de Andrade; 1).

NEVES, L. O. **Confiabilidade e comportamento avaliativo na prova oral do exame Celpe-Bras: um estudo longitudinal**. 2018. 240f. Tese (Doutorado) – Centro Federal de Educação e Tecnologia de Minas Gerais, Programa de Pós-Graduação em Estudos de Linguagens. Belo Horizonte.

OLIVEIRA, G. M. Plurilinguismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, v. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>>. Acesso em: 27 out. 2021.

OLLER, John W. **Language tests ai school: a pragmatic approach**. London: Longman Group Ltd., 1979.

PENNYCOOK, A. A lingüística aplicada dos anos 90: em defesa de uma abordagem crítica. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, pp. 99-112, 1998.

PY, B. Bilinguisme, exolinguisse et acquisition: rôle de L1 dans l'acquisition de L2. In: **Travaux neuchâtelois de linguistique** (TRANEL), 1991.

QUIJANO, A. Coloniality of Power, Eurocentrism, and Latin America. **International Sociology** (SAGE), v. 15, n. 2, p. 2015-235, 2000.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2018.

RODRIGUES, K. S. S. **O olhar sobre o livro didático no contexto dos métodos e abordagens do ensino de línguas no Brasil**. 2020. 62f. Monografia (Graduação) - Universidade Federal da Paraíba, Graduação em Letras - Língua Estrangeira. João Pessoa, PB. Disponível em: <https://repositorio.ufpb.br/jspui/bitstream/123456789/18169/1/Keila%20dos%20Santos%20da%20Silva%20Rodrigues_vers%C3%A3o%20final%20%281%29.pdf>. Acesso em: 9 mar. 2022.

SENADO FEDERAL. **Proposta de Emenda à Constituição nº 12, de 2021**. Brasília, 2021. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/148537>>. Acesso em: 27 out. 2021.

SIGNORINI, I. Do residual ao múltiplo e ao complexo: o objeto da pesquisa em lingüística aplicada. In: SIGNORINI, I.; CAVALCANTI, M. C. (Orgs.). **Linguística aplicada e transdisciplinaridade: questões e perspectivas**. Campinas: Mercado das Letras, p. 99-112, 1998.

SECRETARIA NACIONAL DE JUSTIÇA. **Refúgio em Números, 5ª Ed.** Observatório das Migrações Internacionais; Ministério da Justiça e Segurança Pública/Comitê Nacional para os Refugiados. Brasília, DF: OBMigra, 2020.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J.C. (Org.). **Português para estrangeiros: interface com o Espanhol**. Campinas: Pontes, 1995.

SCARAMUCCI, M. V. R. Celpe-Bras: porque um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.) **Ensino e pesquisa em Português para estrangeiros**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 1999.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em língua estrangeira: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**. Campinas: Unicamp, 36, p.11-22. 2000.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, Campinas, SP, v. 43, n. 2, p. 203- 226. 2004a. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639395>>. Acesso em: 3 mar. 2022.

SCARAMUCCI, M. V. R. **Celpe-Bras exam and teachers' perceptions of impact on teaching/assessment of Portuguese as a FL/L2**. Trabalho apresentado no Language Testing Research Colloquium, Temecula, Califórnia, 2004b.

SCARAMUCCI, M. V. R. O exame Celpe-Bras: impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE. In: CONGRESSO INTERNACIONAL DE POLÍTICA LINGÜÍSTICA NA AMÉRICA DO SUL, 2006, João Pessoa. **Anais...** João Pessoa: Ideia, p. 270-276. 2006.

SCHLATTER, M.; GARCEZ, P. DE M.; SCARAMUCCI, M. V. R. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso da língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, v. 39, n. 3, 2004. Disponível em: <<https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fale/article/view/13928>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SCHLATTER, M. ALMEIDA, A. N.; FORTES, M. S.; SCHOFFEN, J. R. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In: NASCIMENTO, V. F.; NAUJORKS, J. C.; REBELLO, L. S.; SILVA, D. S. (Orgs.) **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

SCHLATTER, M. *et al.* Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI-FONTANA, M. G. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG, 2009. p. 95-122.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional**. Porto Alegre, 2014. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>>. Acesso em: 27 out. 2021.

SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. 2009. 192 f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, RS. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/handle/10183/16900>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

SHEPARD, L. A. The centrality of test use and consequences for test validity. **Educational Measurement: Issues and Practice**, v. 16, n. 2, p.5-8, 1997.

SHOHAMY, E. **A practical handbook in language testing for the second language teacher: a collection of principles, procedures, and examples in the planning, writing, administering analyzing and using language tests**. Tel-Aviv University (Edição experimental), 1985.

SPERANÇA-CRISCUOLO, A. C. Breve histórico dos estudos linguísticos e sua influência no ensino da língua. In: **Funcionalismo e cognitismo na sintaxe do português: uma proposta de descrição e análise de orações subordinadas substantivas para o ensino** [online]. São Paulo: Editora UNESP, 2014. Disponível em: <<https://books.scielo.org/id/sxg7f/pdf/speranca-9788568334454-03.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2021.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. São Paulo: Autêntica, 1999.

SPOLSKY, B. Language testing: art or science. In: NICKEL, G. (Ed.) **Proceedings of the fourth international congress of applied linguistics**. Stuttgart: Hochschulverlag, 1977.

SPOLSKY, B. History of language testing. In: SHOHAMY, E.; OR, I. G.; MAY, S. (Ed.). **Language Testing and Assessment**. Encyclopedia of Language and Education. 3 ed. Springer, Cham, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.1007/978-3-319-02261-1_32>. Acesso em: 28 ago. 2021.

STURZA, E. R.; FIEPKE, R. B. A política linguística da Era Vargas e seus efeitos na vida de descendentes de imigrantes alemães de Novo Machado-RS. **Revista Ribanceira**, n. 8, p. 122-133, 2017. Disponível em: <<https://periodicos.uepa.br/index.php/ribanceira/article/view/1207>>. Acesso em: 04 mar. 2022.

TAYLOR, L. Washback and impact. **ELT Journal**, v. 59, n. 2, p. 154, 2005. Disponível em: <<https://doi.org/10.1093/eltj/ccj030>>. Acesso em: 28 ago. 2021.

VOLOCHINOV, V. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2018.

VOLLMER, H. J. The structure of foreign language competence. In: HUGHES, Arthur; PORTER, Don. **Current developments in language testing**. London: Academic Press Inc., 1983.

WALSH, C. E. Decolonial pedagogies walking and asking. Notes to Paulo Freire from AbyaYala. **International Journal of Lifelong Education**, v. 34, n. 1, p. 9–21. jan. 2015.

WATKINS, M. Validity and test design. **Fragmenta**, Curitiba, v. 14, p. 175-186, 1997.

WIDDOWSON, H. G. **O ensino de línguas para a comunicação**. Campinas: Pontes, 1991.

ZOPPI-FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a língua pelas injunções do Mercado: institucionalização do português língua Estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 89-119, set./dez. 2008.

ANEXOS

ANEXO I – PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA PARTE ESCRITA

Parâmetros de Avaliação da parte escrita
5 – Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado, e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4 – Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.
3 – Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.
2 – Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.
1 – Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo, considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.
0 – Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente os texto(s)-base(s). E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.

Fonte: Documento-base do exame Celpe-Bras (2020).

ANEXO II – GRADE HOLÍSTICA DE AVALIAÇÃO DA PARTE ORAL DO CELPE-BRAS, UTILIZADA PELO AVALIADOR-INTERLOCUTOR

5	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações.
4	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em poucos momentos. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com poucas inadequações.
3	Contribui para o desenvolvimento da interação. Em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções. Apresenta alguns problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, ocasionalmente, comprometem a interação.
2	Ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, em diferentes momentos, comprometem a interação.
1	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos. Demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, com frequente comprometimento da interação.
0	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa. Demonstra problemas de compreensão, mesmo em fala simplificada do interlocutor. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação.

Fonte: Documento-base do exame Celpe-Bras (2020).

ANEXO III – GRADE ANALÍTICA DE AVALIAÇÃO DA PARTE ORAL DO CELPE-BRAS, UTILIZADA PELO AVALIADOR-OBSERVADOR

	5	4	3	2	1	0
Compreensão Oral	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Pouca necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso muito frequente, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
Competência Interacional	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorrekções etc.).	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Pouca necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorrekções etc.).	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorrekções etc.).	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da interação. Necessidade frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da interação, que fica totalmente dependente do avaliador. Necessidade muito frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal), mas que acabam não se mostrando efetivos.
Fluência	Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em raros momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com raras interrupções no fluxo da fala.	Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em poucos momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da fala.	Apresenta fluxo natural de fala, salvo em alguns momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da fala.	Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que, em diferentes momentos, compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da fala.	Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que frequentemente compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que exigem um grande esforço do interlocutor.	Apresenta muita dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que compromete substancialmente a interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa ou apresenta fluxo de fala em outra língua.

Adequação Lexical	Recursos lexicais amplos e apropriados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.	Recursos lexicais amplos e apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Vocabulário limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.
Adequação Gramatical	Recursos gramaticais amplos e adequados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.	Recursos gramaticais amplos e adequados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.	Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Recursos gramaticais limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Recursos gramaticais muito limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.
Pronúncia*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Eventuais marcas de outras línguas raramente comprometem a interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Poucas marcas de outras línguas, que raramente comprometem a interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, produzindo ocasional comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, ocasionando algum comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, comprometendo substancialmente a interação.

* Não se espera uma pronúncia sem marcas de outras línguas nem mesmo no nível mais alto.

Fonte: Documento-base do exame Celpe-Bras (2020).

ANEXO IV – NÍVEIS DE PROFICIÊNCIA CERTIFICADOS PELO EXAME CELPE-BRAS

Nível	Definição
Avançado Superior	O examinando que atinge o nível Avançado Superior é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada e consistente, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar, com propriedade, informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente e seletiva. Eventuais inadequações pontuais não comprometem o bom cumprimento dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente com muita autonomia e desenvoltura, utilizando vocabulário amplo e adequado e variedade também ampla de estruturas para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, sem interrupções do fluxo natural da conversa, e pronúncia adequada. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com rara necessidade de repetição e/ou reestruturação.
Avançado	O examinando que atinge o nível Avançado é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar adequadamente informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente. Inadequações pontuais podem fragilizar partes do texto, ainda que não comprometam o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente com autonomia e desenvoltura para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Demonstra fluência, com poucas interrupções do fluxo natural da conversa. Seu vocabulário é amplo e adequado, com poucas interferências de outras línguas. Utiliza uma variedade ampla e adequada de estruturas, com poucas inadequações no uso de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.

Intermediário Superior	O examinando que atinge o nível Intermediário Superior é capaz de produzir textos escritos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, podendo configurar a interlocução de forma nem sempre adequada e mobilizando recursos lexicais e gramaticais nem sempre apropriados aos gêneros produzidos, podendo apresentar problemas de clareza, coesão e/ou inadequações que podem comprometer a fluidez da leitura. É capaz de recontextualizar, ainda que com equívocos, informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, podendo demonstrar problemas de compreensão. Inadequações podem dificultar o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Demonstra fluência, com algumas pausas e hesitações que às vezes interrompem o fluxo da conversa. Seu vocabulário é adequado, embora apresente algumas interferências de outras línguas. Apresenta algumas inadequações no uso de estruturas complexas e poucas no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.
Intermediário	O examinando que atinge o nível Intermediário é capaz de produzir textos escritos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos, podendo não configurar adequadamente a interlocução. Os recursos lexicais e gramaticais mobilizados são limitados, podendo apresentar problemas de clareza e coesão e/ou inadequações frequentes que comprometem mais frequentemente a fluidez da leitura. É capaz de selecionar algumas informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, evidenciando problemas de compreensão e dificuldades no trabalho de recontextualização que podem levar ao cumprimento parcial dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Seu vocabulário pode apresentar limitações que podem comprometer o desenvolvimento da interação. Utiliza variedade limitada de estruturas, com algumas inadequações em estruturas complexas e poucas inadequações em estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo da fala, com necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente em nível normal de fala.

Fonte: Documento-base do exame Celpe-Bras (2020)