



**UNIVERSIDADE FEDERAL DA BAHIA  
INSTITUTO DE LETRAS  
PROGRAMA DE PÓS GRADUAÇÃO EM LÍNGUA E CULTURA**

**MAURICIO JOSÉ DE SOUZA NETO**

**CELPE-BRAS E CAPLE: A PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO  
MATERNA EM PARALAXE**

**SALVADOR  
2018**

MAURICIO JOSÉ DE SOUZA NETO

CELPE-BRAS E CAPLE: A PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO  
MATERNA EM PARALAXE

Dissertação de Mestrado apresentada como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Língua e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

SALVADOR  
2018

**MAURICIO JOSÉ DE SOUZA NETO**

**CELPE-BRAS E CAPLE: A PROFICIÊNCIA EM PORTUGUÊS COMO LÍNGUA NÃO  
MATERNA EM PARALAXE**

Dissertação apresentada como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Língua e Cultura, pelo Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura do Instituto de Letras, da Universidade Federal da Bahia.

Aprovado em 20 de dezembro de 2018

**BANCA EXAMINADORA**

---

**MARIA LUISA ORTÍZ ALVAREZ** – Orientadora  
Doutora em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas  
Universidade de Brasília

---

**CARLOS FELIPE PINTO** – Titular Interno  
Doutor em Linguística, Universidade Estadual de Campinas  
Universidade Federal da Bahia

---

**RODRIGO ALBUQUERQUE** – Titular Externo  
Doutor em Linguística, Universidade de Brasília  
Universidade de Brasília

## AGRADECIMENTOS

Para a escritora Margaret Atwood, “os inícios são sempre mais divertidos”. Receio ter de discordar. Essa parte inicial e importante desse tipo de trabalho requer uma memória boa e justa. Acredito que sempre estarei fazendo injustiça com alguém que fora esquecido, ou não teve o carinho devido demonstrado aqui. Apesar da minha crença, é preciso reconhecer aquelas e aqueles que se fizeram presentes nessa aventura e que são o meu verdadeiro baú de tesouro.

Agradeço a Exu, pelos caminhos abertos e pela força emprestada em momentos de dificuldade e de descrença ao longo da jornada.

A minha família, em especial a minha mãe, Laurinete, pelo exemplo de coragem, garra, determinação e tudo mais que enche um livro de auto-ajuda, mas que nele não se transduz. Obrigado pelas palavras de incentivo, pelo carinho e pelos silêncios até chegar aqui. Sem você essas folhas muito bem ou mal escritas não teriam existido, literalmente.

A minha mais que querida orientadora, Maria Luisa Ortiz Alvarez, que me ensinou muito mais do que ela produziu e que consta em seu Lattes. Obrigado pelos ensinamentos, pelas conversas, pela paciência e pelos puxões de orelha.

Aos professores do Programa de Pós Graduação em Língua e Cultura, em especial a Edleise Mendes, Sávio Siqueira e Lívia Baptista, com quem mantive e mantenho uma relação acadêmica mais próxima e que sempre estiveram disponíveis para conversar, tirar dúvidas e para os vários momentos de carinho professoral.

Aos amigos queridos, pelos momentos compartilhados e por fazer essa viagem mais leve e menos fatigante. Aqui vai o meu muito obrigado aos amigos que fiz no Programa de Pós-Graduação em Língua e Cultura, presenças marcantes e forças vibrantes, sobretudo nas disciplinas mais extenuantes e nos textos herméticos, que nem em solução etflica se desfazia. Inicialmente às minhas irmãs de orientação: Márcia (frog), Maria José (Mazé), e Liz. Pessoas cujo carinho e observância foram e são inestimáveis, em dupla via. Aos amigos Joelma, Murillo, Brisa, Gilvan, Mário, Val,

Tainá, Elvira, Javier, Ilma (se esqueci alguém, aguardem a revisão!). Obrigado aos amigos Ayala, Felipe, Michele, Hilde, Diandra e Rodrigo.

Aos servidores locados no PPGLinC, pela presteza, empatia e seriedade.

À CAPES, pela bolsa concedida. Fazer pesquisa sem *aque* não dá!

Aos amigos da Universidade do Arizona que sem saber me ajudaram nessa escrita: Carlui, Carlos, Byron, Julian, David, Glória, Daniela, Jhonatan e Bruna, Adriana. Aos meus mentores nessa universidade: Ana Carvalho e Tom Zé, pessoas únicas e peças fundamentais.

Aos amigos do programa FLTA, em especial a Ana Gabatelli.

Aos amigos que tiveram uma importância especial: Larissa Souza, pela acolhida inicial e pelas conversas e momentos de desabafo pós-labor; de sorvete água com açúcar e café de 3 reais a sorvete importado e café gourmet. We've made it, sista! A Luís Gomes e Carolzinha pela acolhida em momentos de fuga e pelo whiskey irlandês. A Rogério Modesto, pelas conversas, leituras e puxões de orelha. A Carol Silveira, pelos motivos que só nós conhecemos. Ao professor e amigo Antônio Marcos Pereira, pelo incentivo incondicional.

Aos meus alunos queridos (só os queridos) pelos ensinamentos e alguns pela amizade firmada.

Aos encantados todos, cada um a sua maneira, cada um por um motivo. *Adupé Iewô Olorun!*

SOUZA NETO, Mauricio José de. Celpe-Bras e CAPLE: A proficiência em português como língua não materna em paralaxe. 2018. Orientadora: Maria Luísa Ortiz Alvarez. 124 fl. il. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura). Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

## RESUMO

Nesse presente estudo investiguei os exames produzidos pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira, da Universidade de Lisboa (CAPLE), e o Celpe-Bras. Escolhi fazer essa análise contrastiva porque julgo haver uma carência de estudos dessa natureza na grande área de estudos da linguagem. Visei com isso, também, tomar conhecimento e propriedade, para eventual divulgação, mesmo que inicial, dos exemplos do CAPLE. Neste estudo, tive como objetivo geral evidenciar as bases político-epistemológicas no que tange o conceito de proficiência sobre os quais se assentam tanto o Celpe-Bras quanto os exames do sistema CAPLE. Utilizando-me da análise documental e eventual revisão de literatura, tive como objetivos específicos 1) situar esses exames enquanto instrumentos de políticas linguísticas, 2) situar os exames entre as políticas traçadas por Portugal e pelo Brasil, 3) analisar o conceito de proficiência nos exames, 4) mapear as competências (linguística, comunicativa, sociolinguística, pragmática, discursiva, estratégica, etc) e habilidades (de compreensão/produção oral e escrita) requeridas, bem como as atitudes esperadas (autonomia, reflexão, etc) nesses exames por parte do candidato. Ao analisar a concepção de língua(gem) presente nos exames (que nem sempre é o que dizem os documentos oficiais sobre esses exames) pude ver que ela está intimamente ligada ao entendimento de proficiência e de avaliação. A análise do Celpe-Bras mostrou que sua base em tarefas, voltada para compreensão e produção de gêneros do discurso, tem a ver com o seu entendimento de língua(gem). A proficiência nesse exame leva em consideração aspectos menos formais da língua, tendo como forte a interação e o uso da língua para desempenhar ações no mundo. A análise do *Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira* (DIPLE), do CAPLE, revelou uma visão de língua mais voltada para estrutura, com enfoque nas competências lexical e gramatical. Ao avaliar separadamente *compreensão do oral*, *compreensão da leitura* e *produção e interação escritas* o exame deixa claro o seu entendimento por avaliação. A proficiência nesse exame leva em consideração aspectos mais formais da língua, como o uso de conteúdos lexicais e gramaticais para a comunicação. Os resultados obtidos me levaram a ampliar o conceito de proficiência para um campo social e político, para além do linguístico. As discussões aqui empreendidas podem servir de base para futuras

discussões que busquem um contraste entre os dois modelos de proficiência, bem como para um maior aprofundamento do tema, expandindo o *corpus* para outros exames, possibilitando um quadro mais robusto e mais preciso.

Palavras-chave: Proficiência. Avaliação. Políticas Linguísticas. Celpe-Bras. CAPLE.

SOUZA NETO, Mauricio José de. *Celpe-Bras and CAPLE: The proficiency in Portuguese for speakers of other languages in parallax*. Thesis advisor: Maria Luísa Ortiz Alvarez. 2018. 124 fl. ill. Dissertation (Master in Language and Culture). Instituto de Letras. Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

### ABSTRACT

In this study I investigated the exams produced by the *Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira* (CAPLE), from Universidade de Lisboa, and *Celpe-Bras, produced by the Brazilian government*. I have chosen to do this contrastive analysis due to the lack of this kind of research in language field. With this study my aim was to highlight the political and epistemological basis related to the concept of proficiency that is inherent to both Celpe-Bras and the exams produced by CAPLE. Making use of document analysis and literature review, my specific aims were 1) to place these exams as instruments of language policy, 2) to place these exams among the politics involving Brazil and Portugal, 3) to analyze the concept of proficiency in these exams, 4) to map the competencies and abilities required in these exams. As it was expected, when analyzing the concept of language in the exams (which is not always what is said in the official documents about them), I could see that this concept is connected to the understanding of proficiency and assessment. The analysis of Celpe-Bras showed that its task-based nature is related to its understanding of language. The concept of proficiency in this exam takes into account less formal aspects of language, having interaction and language use to perform actions in the world as its strongest feature. The analysis of the *Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira* (DIPLE), from CAPLE, showed, on the other hand, an idea of language focused on formal aspects of language, highlighting the use of lexical and grammatical competencies. By analyzing separately oral comprehension, reading comprehension and written production and interaction, the exam makes it clear what it understands for language. Proficiency in this exam considers formal aspects of language. The overall results opened a path to the understanding of proficiency as a social and political concept; beyond the linguistic one. The issues raised in this study can be used to foster future discussions that seeks a contrast between these two models of proficiency, as well as a broader understanding of the topic by adding other exams to the *corpus*, aiming at building a more precise and robust chart of understanding.

Keywords: Proficiency. Assessment. Language Policy. Celpe-Bras. CAPLE.



## LISTA DE ABREVIATURAS

<b>AI</b>	Avaliador Interlocutor
<b>AO</b>	Avaliador Observador
<b>CAE</b>	Certificate of Advanced English
<b>CAPLE</b>	Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira
<b>CELPE- BRAS</b>	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
<b>CELU</b>	Certificado de Espanhol: Língua e Uso
<b>CPE</b>	Certificate of Proficiency in English
<b>DAPLE</b>	Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira
<b>DELE</b>	Diplomas de Español como Lengua Extranjera
<b>DEPLE</b>	Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira
<b>DIPLE</b>	Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira
<b>DUPLE</b>	Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira
<b>FCE</b>	First Certificate of English
<b>INEP</b>	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
<b>KET</b>	Key English Test
<b>MEC</b>	Ministério da Educação do Brasil
<b>PALOP</b>	Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa
<b>PET</b>	Preliminary English Test
<b>PL</b>	Políticas Linguísticas
<b>QECR</b>	Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas
<b>QuaREPE</b>	Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro
<b>TOEFL</b>	Test of English as a Foreign Language

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 1</b> – Modelo de política linguística proposto por Spolsky	34
<b>Figura 2</b> – Modelo ampliado de política linguística proposto por Shohamy (2006)	35
<b>Figura 3</b> – Uso não-técnico ou amplo do termo proficiência	43
<b>Figura 4</b> – Uso técnico do termo proficiência	43
<b>Figura 5</b> – Competência de linguagem de Bachman	48
<b>Figura 6</b> – Camadas do design arquitetônico do teste e sua reforma, de Fulcher (2013)	57
<b>Figura 7</b> – Número de examinandos homologados	64
<b>Figura 8</b> – Tarefa 1 da Parte Escrita do Celpe-Bras	68
<b>Figura 9</b> – Tarefa 2 da Parte Escrita do Celpe-Bras	69
<b>Figura 10</b> – Tarefa 3 da Parte Escrita do Celpe-Bras	70
<b>Figura 11</b> – Tarefa 4 da Parte Escrita do Celpe-Bras	70
<b>Figura 12</b> – Grade de Avaliação da Interação Face a Face Avaliador-Interlocutor	73
<b>Figura 13</b> – Grade de Avaliação da Interação Face a Face Avaliador-Observador	76
<b>Figura 14</b> – Capa da Compreensão de leitura do DIPLE	83
<b>Figura 15</b> – Parte 2 da Compreensão da Leitura do DIPLE	84
<b>Figura 16</b> – Parte 3 da Compreensão da Leitura do DIPLE	85
<b>Figura 17</b> – Parte 4 da Compreensão da Leitura do DIPLE	86
<b>Figura 18</b> – Parte 5 da Compreensão da Leitura do DIPLE	87
<b>Figura 19</b> – Parte 6 da Compreensão da Leitura do DIPLE	88
<b>Figura 20</b> – Instruções da Compreensão do Oral do DIPLE	89
<b>Figura 21</b> – Instruções da Compreensão do Oral do DIPLE	90
<b>Figura 22</b> – Parte 1 Produção e Interação Escritas do DIPLE	91
<b>Figura 23</b> – Parte 2 Produção e Interação Escritas do DIPLE	91

<b>Figura 24</b> – Parte 2 Produção e Interação Escritas do DIPLE	92
<b>Figura 25</b> – Quadro de contraste entre as perspectivas portuguesa e brasileira	93

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 1</b> – A proficiência nos dicionários	46
<b>Quadro 2</b> – CL X CC X CL-C	53
<b>Quadro 3</b> – Noções gerais de competência	55
<b>Quadro 4</b> – Joeirando conceitos	63
<b>Quadro 5</b> – Descrição dos níveis de proficiência	76
<b>Quadro 6</b> – Parâmetros de avaliação da Parte Escrita	80
<b>Quadro 7</b> – Capacidades testadas na Compreensão da Leitura	86
<b>Quadro 8</b> – Comparação entre o DIPLE e o Celpe-Bras	99
<b>Quadro 9</b> – Comparação entre avaliação oral do DIPLE e do Celpe-Bras	101
<b>Quadro 10</b> – Comparação entre avaliação da produção escrita do DIPLE e do Celpe-Bras	105

## SUMÁRIO

<b>1 TRAÇANDO ROTAS</b>	15
1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS	15
1.2 QUESTÕES INICIAIS: O QUE É ESSA NAVEGAÇÃO?	17
1.3 POR QUE E PARA QUE ESSA NAVEGAÇÃO?	19
1.4 DESTINOS À VISTA	21
1.5 <i>MODUS OPERANDI</i>	22
<b>2 INCURSÕES METODOLÓGICAS</b>	24
2.1 “A HISTÓRIA MAL-DORMIDA DE UMA VIAGEM”	24
2.2 MODOS DE NAVEGAR	25
2.3 (IN)DECISÕES E TRACEJOS INICIAIS	26
<b>3 EXAMES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA DANÇA ENTRE POLÍTICAS</b>	30
3.1 “ <i>PARA NASCER, PORTUGAL: PARA MORRER, O MUNDO</i> ” - AS PRIMEIRAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO	30
3.2 “ <i>A ALMA É DIVINA E A OBRA É IMPERFEITA</i> ” - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: DEFINIÇÕES, (DE)LIMITAÇÕES E AÇÕES	33
<b>3.2.1 Duas propostas de navegação: Spolsky (2004) e Shohamy (2006)</b>	36
<b>3.2.2 Velejando sobre os mares dos exames internacionais de língua portuguesa: movimentos políticos</b>	39
<b>3.2.3 Examinando o lastro sócio- cultural e político da proficiência</b>	42
3.3 TENSÕES E MOTINS NO CONVÉS: JOEIRANDO CONCEITOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA	43
<b>3.3.1 Proficiência X Competência(s)</b>	49
<b>3.3.2 Competências X Habilidades</b>	58
<b>3.3.3 Proficiência X Desempenho</b>	59
<b>3.3.4 Avaliação: inquietações e definições</b>	59

<b>3.3.5 “Claro em pensar, e claro no sentir/É claro no querer” - Avaliação de proficiência: chegando a uma definição</b>	63
<b>4 ENTRE O ALÉM E O AQUÉM-MAR: A PROFICIÊNCIA NOS EXAMES INTERNACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA</b>	65
4.1 “ <i>DEUS QUER, O HOMEM SONHA, A OBRA NASCE</i> ” – O CELPE-BRAS	66
<b>4.2 Celpe-Bras – Madeiras para o lastro: aportes teóricos do exame</b>	69
4.2.1 Compartimentos da embarcação: um olhar para a estrutura do exame	72
4.2.2 Içando velas, levantando bandeiras: a concepção de proficiência no Celpe-Bras	75
4.3 “ <i>QUEM TE SAGROU CRIOU-TE PORTUGUEZ</i> ” - O CAPLE	82
4.4 O CAPLE - MADEIRAS PARA O LASTRO: APORTES TEÓRICOS DOS EXAMES	83
<b>4.4.1 Içando velas, levantando bandeiras: a concepção de proficiência nos exames do CAPLE</b>	85
4.5 COMPARTIMENTOS DA EMBARCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A ESTRUTURA DO DIPLE	86
4.6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS	97
<b>5 PORTOS DE CHEGADA</b>	106
<b>REFERÊNCIAS</b>	114

*Este padrão sinala ao vento e aos céus  
Que, da obra ousada, é minha a parte feita:  
O por-fazer é só com Deus*  
Fernando Pessoa

## 1 TRAÇANDO ROTAS<sup>1</sup>

### 1.1 PRIMEIRAS PALAVRAS

Prezada leitora, prezado leitor, bem vinda e bem vindo a bordo. As palavras que se descortinam diante de seus olhos tecem o que academicamente se chama de dissertação. Com a máxima vênia ao que rotineiramente se chama esse tipo de texto, e para não ser julgado por subversão, prefiro tratá-lo como uma incursão, uma navegação pelos mares e rios sempiternos da linguagem.

Costumo dizer que toda área concernente ao ensino, de qualquer natureza, é como um grande rio. É de suas águas que bebemos e é em suas águas que navegamos. Tomemos como exemplo o afluente de ensino e de aprendizagem de línguas. Indo mais precisamente para uma de suas alturas mais navegadas: *o ensino e a aprendizagem de línguas não maternas*. Para esta navegação é importante salientar que, conquanto haja muitos registros de navegações de outrora, elas não o levarão ao ponto específico que se quer chegar, embora venham a ajudar; pois cada navegação é única e é movida por um desejo ímpar de enalço a um ponto equidistante.

Para se navegar nso afluentes ensino e aprendizagem deve-se primeiramente ter em mente uma visão de língua/linguagem, uma concepção de língua estrangeira, para não falar num conceito de ensino. Esses são os pré-requisitos. Para que a navegação ocorra com tranquilidade é preciso que todas as visões estejam em coerência com sua prática pedagógica. É isso que, *modus in rebus*, pode definir um bom e um mau professor.

Mas a travessia não para aí. Sabe-se que uma aula para ser chamada de aula deve ter objetivo, seja linguístico, cultural, afetivo, etc. Mas para saber se esse objetivo fora alcançado é preciso de uma avaliação. Portanto, os instrumentos avaliativos também devem estar em concordância com os pré-requisitos acima citados. Sendo assim, é preciso criar critérios para essa avaliação. Também deve-se pensar o que fazer com os dados obtidos. O que está imbricado nesse processo do durante é a construção de ações para o que vem depois. Ou seja, se confirmado que houve aprendizagem, o que pode ser feito para que os alunos sejam mais autônomos e cresçam cada vez mais? Se confirmado que não houve aprendizagem, ou que ainda restam dúvidas sobre o que fora ensinado, o que pode ser feito para melhorar?

---

<sup>1</sup> Agradeço imensamente à leitura precisa da minha orientadora, dos apontamentos da banca e das sugestões de amigos. Os eventuais deslizes são de minha inteira responsabilidade e, como bom taurino, frutos da minha teimosia.



Mesmo assim, ainda há perguntas a serem feitas e adicionadas às anteriores. O que é avaliar? Como avaliar? Por que avaliar? Quando avaliar? Quem deve avaliar? Para que avaliar?

A rigor, essas perguntas deveriam estar na ponta da língua dos profissionais de letras. Entretanto, trabalhos como os de Scaramucci (2004), Furtoso (2008, 2011), Myamura (2009) são algumas referências para o que é sabido no senso comum universitário: a maioria dos alunos de Letras não pensa sobre esses assuntos durante a graduação, devendo responder a essas perguntas na lida da sala de aula.

Quando se fala em língua estrangeira uma das grandes preocupações da avaliação é a proficiência do aluno. Mas o que ela significa? Como mensurá-la?

Se considerarmos os exames internacionais para avaliação de desempenho em línguas, eles visam a aferir proficiência? Como?

Quando se fala em português enquanto língua não materna, há dois exames: o Celpe-Bras (Brasil) e as provas do Centro de Avaliação de Português como Língua Estrangeira, doravante CAPLE (Portugal). Como eles buscam medir a proficiência dos falantes?

Pensando nisso, move este trabalho a necessidade da discussão sobre avaliação, proficiência, avaliação de proficiência e seus impactos para o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa para falantes de outras línguas. Interessa, nessa nossa navegação, mais especificamente, entender como (em uma cartografia de políticas linguísticas, tendo o Celpe-Bras e o CAPLE não como agentes, mas como estafetas de Estados) o conceito de proficiência se comporta nos exames acima referidos.

Assim, calco este trabalho na Linguística Aplicada, pela possibilidade de desdobramentos em estudos com a/sobre a linguagem que ela permite. Uma vez dentro dos afazeres do professor de línguas, deverei falar sobre a formação de professores. Em sendo este trabalho focando na avaliação, pedirei auxílio, também, à área de Educação, haja vista a vasta contribuição que esta área pode dar ao projeto. Em se entendendo que os exames internacionais são peças importantes no xadrez das políticas de linguagem, terei auxílio também das Políticas Linguísticas.

Essa navegação chegará ao seu destino levando discussões importantes, que serão compartilhadas em cada porto atracado, para a formação do professor (sobretudo o professor de línguas), para o ensino e aprendizagem de línguas (nesse caso mais específico para a língua portuguesa), para a avaliação de proficiência e para as políticas de linguagem. Essas contribuições

em muito ajudarão na melhoria de cada área, fornecendo estimados subsídios para a formação de um profissional das Letras, por exemplo.

## 1.2 QUESTÕES INICIAIS: O QUE É ESSA NAVEGAÇÃO?

Levando em consideração o que exaustivamente foi discutido em Scaramucci (1997, 1998), Shohamy (2006, 2007), Diniz (2008), McNamara (2010), Da Silva (2011), Santos Casagrande e Barbosa Bastos (2012), os exames internacionais servem como instrumentos de/da(s) política(s) linguística(s). Assertiva compartilhada e dissecada na brilhante dissertação de Dorigon (2016).

Para Lispector (1984), “Entender é sempre limitado. Mas não entender pode não ter fronteiras”. E é na limitação do entendimento do asserto sobre os instrumentos políticos que devemos respirar e também focar.

Entender, compreender e aceitar que os exames internacionais são instrumentos da política (linguística) é uma parte do caminho percorrido. Resta então analisar, parafraseando Caetano Veloso, o que quer e o que podem, não os instrumentos em si, mas aquelas e aqueles que os manuseiam.

Se se considerar as duas últimas décadas, devido a fatores, sobretudo, políticos, poderia vislumbrá-las como excelente campo de emergência para a promulgação da língua portuguesa mundo afora. Como instrumento de avaliação de proficiência nessa língua para estrangeiros, têm-se dois modelos de exame:

- 1) O CELPE-BRAS, modelo de exame desenhado e elaborado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e chancelado pelo Ministério de Relações Internacionais, calcado e pensado para o português brasileiro; e
- 2) Os exames desenhados pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), confeccionados para o português europeu, e tem seu molde no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas.

Cada modelo tem suas particularidades e seus pensamentos em relação ao que se entende por avaliação, e suas implicações.

A título de exemplo, para o Celpe-Bras têm-se uma avaliação composta por:

- a) **Uma parte escrita**, que se utiliza de tarefas que integram a compreensão oral e a produção escrita, e duas tarefas que integram leitura e produção escrita;

- b) **Uma parte oral**, que dura 20 minutos e se baseia em um questionário respondido pelo candidato no ato da inscrição, para numa interação vis-à-vis fazer com que o candidato se expresse sobre tópicos do cotidiano a partir de três elementos provocadores.

Para as provas do sistema CAPLE, por outro lado, há outra estrutura presente. Com exceção do Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE), todos os outros modelos de exame<sup>2</sup> seguem a seguinte estrutura:

- a) Compreensão da Leitura
- b) Expressão escrita
- c) Competência estrutural
- d) Compreensão do oral
- e) Expressão oral

Conquanto se pondere, mesmo que *a priori*, os dois modelos, vê-se que são duas estruturas diferentes entre si. Somando a essa diferença estrutural, entrever-se que, enquanto no Celpe-Bras, o candidato, através de um único exame, é avaliado em quatro níveis de proficiência: *avançado superior, avançado, intermediário superior e intermediário*, no sistema CAPLE o candidato deve se inscrever para um dado nível apenas. Ou seja, é preciso que o candidato saiba qual “seu nível”, seja através de exames de nivelamento, ou de alguma outra forma.

Para além dessa diferenciação estrutural, ou, talvez, por causa dela, é possível vislumbrar, através dos níveis certificados pelo Celpe-Bras e dos nomes dos exames do CAPLE, que há uma claudicância no tocante ao conceito norteador de proficiência entre os dois exames. Qual seria, *verbi gratia*, a explicação de se ter apenas um *Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira*, para o CAPLE, e *intermediário superior e intermediário*, para o Celpe-Bras?

Assim, essa incursão busca saber: qual(is) a(s) base(s) político-epistemológicas que arrimam o(s) conceito(s) de proficiência assentados tanto no Celpe-Bras quanto nos exames do sistema CAPLE?

Para se chegar à resposta para o problema proposto seria preciso passar pelo Cabo Bojador. Uma viagem muito perigosa e longa, o que aumenta a probabilidade de ficar à deriva. Assim,

---

<sup>2</sup> O sistema CAPLE conta com nove exames diferentes, cada um visando a um determinado nível e a uma determinada finalidade. Devido ao exíguo espaço para apresentação deste projeto, convido, para melhor ciência acerca dos exames e suas especificidades, a uma visita ao site do sistema CAPLE: <http://caple.lettras.ulisboa.pt/> Acesso em out. 2018.

inspirado pela maestria e ousadia de Gil Eanes, pensei na criação de rotas alternativas e perquiridoras que nos auxiliem nessa conquista. São elas:

1. Qual/quais a(s) concepção(ões) de língua e linguagem presentes nesses exames?
2. Como essas concepções impactam no entendimento do conceito de proficiência?
3. Quais as competências e as habilidades requeridas e esperadas de um candidato que se propõe a fazer esses exames?
4. Como esses exames nivelam os seus candidatos? O que essa divisão significa e a quem ela interessa?
5. Qual o papel dos exames internacionais nas políticas entre Portugal e Brasil?

### 1.3 POR QUE E PARA QUE ESSA NAVEGAÇÃO?

A escolha do destino final dessa navegação nada tem de inocente. Ela nasce de uma curiosidade pessoal que logo percebo ser uma necessidade para o campo do ensino e da aprendizagem de línguas: discussões mais locais no que tange a avaliação de desempenho. No caso mais específico da área de Português como língua não materna.

Há muitos trabalhos voltados para o conceito de proficiência em língua inglesa, por exemplo. Apesar de haver uma quantidade significativa de trabalhos sobre o Celpe-Bras, há poucos que abordem a questão da proficiência. Uma breve busca por “Celpe-Bras” no banco de teses da CAPES<sup>3</sup> mostra 1.116 resultados entre dissertações e teses produzidas no Brasil. Infelizmente não há resultados para: QUAREPE, CAPLE, CIPLE, DAPLE, DEPLE, DIPLE, DUPLÉ. O que não significa dizer que não há trabalhos com essa temática; apenas não estão em demasia, ou são desconhecidos para nós. Lembrando, também, que nem todas as dissertações e teses estão indexadas nessa plataforma.

Se trabalhos que abordem a proficiência nesses exames não estão em abundância, redundante dizer da quase escassez de trabalhos que visem a fazer um confronto entre os dois sistemas. Para além do elucidativo e referencial artigo de Schoffen e Martins (2016) sobre os documentos que norteiam o ensino de PLA, a professora Regina Dell’Isola coordena, atualmente, em seu grupo de pesquisa, o projeto *Níveis de proficiência em Língua Portuguesa dos certificados oficiais do Brasil e de Portugal: em busca de equivalências*, objetivando aproximar os níveis

---

<sup>3</sup> Disponível em: <http://bancodeteses.capes.gov.br/banco-teses/#/>. Acesso: em mar. 2017.

descritos do QUAREPE e do Celpe-Bras para que se possa criar, assim vislumbro, um descritor de proficiência mais coeso.

Além disso, apesar de ambos os exames, em seus sítios virtuais e manuais, falarem em ‘níveis de proficiência’, os conceitos de proficiência apresentados por eles são, de certa forma, confusos para quem não é da área da linguagem. Resvalam-se, com isso, em seus documentos norteadores, i.e., o Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro (QuAREPEE), por sua vez baseado no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), para os exames do CAPLE, sem contar os decretos e leis citados por Schoffen (*op. cit.*). Ainda segundo a autora, o Brasil, muito diferente de Portugal, não tem um documento que regule o ensino do português como língua não materna, baseando esse ensino em documentos como os Parâmetros Curriculares Nacionais para o ensino de língua portuguesa. Sendo assim, os documentos do Celpe-Bras acabam sendo o único parâmetro para o ensino do Português brasileiro mundo a fora.

Há trabalhos dessa natureza para outras línguas, dando destaque para a dissertação de Santos (2012) sobre os exames CELU e DELE, ambos para a língua espanhola. Santos não encontrou muita informação sobre o exame europeu disponível na internet, “além das publicadas em materiais do Instituto Cervantes (como o Manual para Examinadores) e das que estão na página dos exames na Internet” (SANTOS, 2012, p. 124). Para a pesquisadora, “este hermetismo do IC sobre o exame impede o debate e a troca de idéias, desde esclarecimentos sobre os motivos que levam os elaboradores a preferirem este tipo de questão até a pesquisa sobre o impacto (McNamara, 2000) causados pela prova no ensino-aprendizagem de ELE” (*op cit.*).

Concordo com Santos, pois compartilhamos da mesma dramática da falta de informações complementares. Entretanto, o resultado do esforço despendido para a execução deste trabalho justifica a sua existência, mesmo porque ele se torna antessignano no confronto entre dois sistemas de avaliação de desempenho para a língua portuguesa. Assim sendo, este trabalho poderá servir como guia para trabalhos posteriores com a mesma natureza, e/ou com objetivos próximos.

Muito além de uma revisão de literatura pelo que se entende por proficiência (discussão frutífera e basilar para se (re)pensar os modelos linguísticos que se tem como níveis, tais como *iniciante, elementar, (pre)intermediário(superior), avançado (superior) et caetera* (SCARAMUCCI, 2000), esse trabalho poderá contribuir para os estudos da Linguística Aplicada, no que tange ao ensino e a aprendizagem de línguas, mais especificamente no que diz respeito à

formação do professor de língua não materna, contribuindo para a construção de princípios e parâmetros<sup>4</sup> para a sua sala de aula (ALVAREZ, 2009, 2010; SCARAMUCCI, 2004, 2008).

É possibilidade de contribuição também uma melhor fundamentação para o entendimento de proficiência que guie o *Portal do professor de português língua estrangeira/língua não materna*<sup>5</sup>, haja vista as suas unidades temáticas serem distribuídas por níveis.

Ademais, poderá também contribuir este trabalho para os estudos das políticas linguísticas, devido à sua natureza *per se*.

#### 1.4 DESTINOS À VISTA

Tomo como objetivo geral dessa empreitada evidenciar as bases político-epistemológicas no que tange o conceito de proficiência sobre os quais se assentam tanto o Celpe-Bras quanto os exames do sistema CAPLE.

Para atingir esse objetivo mais amplo defini alguns objetivos específicos a serem acossados no percurso dessa incursão. São eles:

1. com base no exame aplicado em 2016.2 do Celpe-Bras e os modelos de prova disponíveis para download do sistema CAPLE, ressaltar as concepções de língua/linguagem que norteiam os exames;
2. discutir como essas concepções direcionam para um conceito de proficiência inerente a cada sistema de avaliação;
3. mapear as competências (linguística, comunicativa, sociolinguística, pragmática, discursiva, estratégica, etc) e habilidades (de compreensão/produção oral e escrita) requeridas, bem como as atitudes esperadas (autonomia, reflexão, etc) nesses exames por parte do candidato;
4. descrever e analisar a distribuição por níveis de proficiência do sistema CAPLE e contrastá-la com os níveis certificados pelo Celpe-Bras;
5. situar os exames entre as políticas traçadas por Portugal e pelo Brasil;

---

<sup>4</sup> Esses termos nada têm de chomskianos!

<sup>5</sup> O Portal do professor de Português língua estrangeira/língua não materna é uma plataforma *on line*, fruto da I Conferência Internacional sobre o Futuro do Português no Sistema Mundial. É concebido, alimentado e gerido como cooperação linguístico-cultural entre os Estados da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), tendo como seu órgão executor o Instituto de Língua Portuguesa (IILP), contando com a parceria da Sociedade Internacional Português Língua Estrangeira (SIPLE). Um melhor detalhamento do portal pode ser acessado em <http://www.ppple.org/o-porta>. Acesso em: out. 2018

### 1.5 *MODUS OPERANDI*

Inobstante a possibilidade de se escrever esse texto como um grande diário de bordo, devido à estrutura do gênero proposto, bem como visando a uma maior clareza de entendimento e fluidez de leitura, você vai encontrar essa incursão dividida em 4 capítulos.

O **primeiro**, cuja leitura agora se encontra quase finda, objetiva situar a viagem em termos gerais, descrevendo em que esta consiste, a que se propõe e qual sua importância. É pertinente notar que alguns conceitos foram trazidos à baila, embora não definidos. O que ocorrerá nos próximos capítulos.

O **segundo** capítulo tem como sentido de existir a necessidade de explanar os procedimentos de pesquisa e analíticos. É preciso situar a pesquisa feita em um viés qualitativo, demarcando com isso o que se pode esperar de uma pesquisa dessa natureza. Aqui também é feita uma apresentação da incursão em si, as escolhas feitas e os caminhos percorridos até chegar ao destino final.

O **terceiro** capítulo, um pouco mais extenso do que o primeiro, é, por sua vez, subdividido em duas partes. A primeira visa a caracterizar o conceito de proficiência enquanto um produto sócio-cultural e político. Para isso, traz uma perspectiva histórica das políticas de expansão e como elas incorpora(ra)m as políticas envolvendo a linguagem. Esse entendimento se faz basilar para entender o papel dos exames internacionais na atualidade, suas possibilidades e delimitações de atuação. A segunda visa a, agora já entendido o conceito de proficiência enquanto um produto, garimpar os diversos sentidos que ‘proficiência’ assume, bem como joeirar os conceitos de termos relacionados a ela, tais como ‘avaliação’, ‘competência’ e ‘desempenho’.

O **quarto** capítulo visa a responder o problema proposto através da análise dos dados recolhidos. Os dados foram gerados a partir da análise de uma prova do Celpe-Bras e uma prova do nível intermédio do sistema CAPLE, o DIPLE. Após localizar os exames no tempo e no espaço, procedi à descrição deles no que tange à estrutura em si e ao que é requerido dos candidatos. Pretendo, com isso, entrever a visão de língua/linguagem presente em cada um dos exames, o que leva a um esforço elocubrativo das tensões que tais visões requerem e como essas tensões constituem e mantêm o(s) conceito(s) de proficiência que cada exame entende. Essa parte chamo de **considerações possíveis**.

Ao fim, temos a manifestação de um esforço interpretativo, que leva em conta as considerações parciais, bem como tudo o que fora discutido ao longo do texto. A essa parte chamo

de **portos de chegada**, uma vez que não constitui uma conclusão, muito menos uma consideração que se ousa ser ‘final’. Essa parte tem como objetivo narrar o que encontrei nos portos de chegada, onde não há brisa nem água fresca, mas um turbilhão de correntezas que geram o redemoinho intelectual que se descortinará diante dos seus olhos.

Boa navegação!



## 2 INCURSÕES METODOLÓGICAS

### 2.1 “A HISTÓRIA MAL-DORMIDA DE UMA VIAGEM”

Nesse trecho inicial da nossa viagem, convido vocês a lerem o nosso roteiro de bordo e saberem sobre as rotas traçadas e os motivos de terem sido traçadas, as explicações das escolhas feitas para cada curso tomado.

Trabalho na área do ensino de línguas desde 2005, quando terminei meu curso de inglês e a escola em que estudava me convidou para ser *trainee* (uma maneira de se iniciar na carreira, mas que na atualidade constitui uma das formas mais perversas de se obter trabalho gratuito em troca de experiência). No ano de 2007, ingressei no curso de Letras Vernáculas com Língua Estrangeira Moderna (inglês). Em toda minha graduação e curso de pós-graduação não tive a oportunidade de me debruçar sobre vários temas e atividades da prática docente que me são muito caros. Cito três exemplos: 1) não aprendi a elaborar instrumentos de avaliação (na verdade, esse é um termo que aprendi no final da graduação em um congresso), 2) não aprendi a avaliar porque 3) não aprendi a estabelecer critérios de avaliação.

Essa falta me perseguiu até o ano de 2012, quando tive contato com o Celpe-Bras e o ensino de PLE na disciplina LETB12 – Introdução ao Estudo de Português como Língua Estrangeira, ministrada pela professora doutora Edleise Mendes e sua orientanda de mestrado, em estágio da pós-graduação, Luana Reis.

Para avaliação seguia os manuais das escolas em que trabalhava, sem nenhum senso crítico. Mas as discussões empreendidas na disciplina citada me deixaram alerta. Em 2013 comecei a trabalhar em uma instituição que era posto aplicador dos exames de Cambridge. Tínhamos treinamentos para discussão de baremas e critérios para avaliação das produções oral e escrita. Esses cursos certamente me tornaram um melhor profissional. As leituras me levaram a pensar como isso se dava não na língua inglesa, mas na língua portuguesa, especialmente para os falantes de outras línguas. Descobri que para além do Celpe-Bras havia os exames do sistema CAPLE. A curiosidade e a vontade de aprender transformaram as descobertas em uma pesquisa *avant la lettre*, por assim dizer.

Tomei a decisão de cursar o mestrado e nele estudar as questões por mim trazidas e sanar as dúvidas geradas pela curiosidade inicial. As aulas das disciplinas LET669 – Metodologia da Pesquisa e LET688 – Teorias e Métodos da Linguística Aplicada foram essenciais para eu entender

melhor o que queria pesquisar e quais os melhores caminhos, ou os menos tortuosos, para realizar a pesquisa que agora ofereço em devolutiva à sociedade.

## 2.2 MODOS DE NAVEGAR

Nossa viagem é fruto de uma pesquisa documental, que se enquadra em uma perspectiva qualitativa, utilizando-se do método da análise documental para a geração de dados a serem observados e analisados, levando-se em consideração a trama em que esses dados estão teados, i.e., as Políticas Linguísticas e a Linguística Aplicada.

Esse entendimento só foi possível graças às leituras de Goldenberg (1997), Richardson et al (1999), Gunther (2006), Santos (2000), Godoy (2005) e Gil (2010).

Para Bortoni-Ricardo (2009, p. 34), “[...] a pesquisa qualitativa procura entender; interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto”. E “[...] na pesquisa qualitativa, o cientista é ao mesmo tempo o sujeito e o objeto de suas pesquisas” (DESLAURIERS, 1991, p. 58 apud GERHARDT; SILVEIRA, 2009), mantendo assim o princípio da reflexividade, uma vez que o pesquisador é parte do mundo que ele pesquisa. Entretanto, ao fazer parte desse mundo que busco pesquisar, eu reconheço o princípio da incerteza de Heisenberg<sup>6</sup>, o que não invalida a pesquisa, ao contrário, a torna mais desafiadora porque “o investigador é o instrumento principal por captar as informações, interessando-se mais pelo processo do que pelo produto” (BODGAN; BIKLEN, 1994).

Nesse tipo de pesquisa, o seu desenvolvimento “[...] é imprevisível. O conhecimento do pesquisador é parcial e limitado. O objetivo da amostra é de produzir informações aprofundadas e ilustrativas: seja ela pequena ou grande, o que importa é que ela seja capaz de produzir novas informações” (DESLAURIERS, *op cit.*).

Por se tratar de uma pesquisa que busca respostas através da análise sistêmica de produções escritas tanto sobre o Celpe-Bras e o sistema CAPLE, esta exploração se estabelece enquanto uma pesquisa documental.

Entendo documento, pela sua raiz latina: *documentum*, algo utilizado como ensinar, para servir de exemplo; visão corroborada por Rondinelli (2011). Já Cellard (2008, p. 297) reescreve e amplia o entendimento de documento para “[...] tudo o que é vestígio do passado, tudo o que serve de testemunho [...] pode tratar-se de textos escritos, mas também de documentos de natureza

---

<sup>6</sup> Ver [https://www.gta.ufrj.br/grad/07\\_1/quantica/PrincipiodaIncertezadeHeisenberg.html](https://www.gta.ufrj.br/grad/07_1/quantica/PrincipiodaIncertezadeHeisenberg.html). Acesso em: out. 2018.

iconográfica e cinematográfica, ou qualquer outro tipo de testemunho registrado, objetos do cotidiano, elementos folclóricos”. Para Lüdke e André (1986), Alves-Mazotti (1999) e Oliveira (2007), são considerados documentos quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação: leis e regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários pessoais, autobiografias, jornais, revistas, discursos, roteiros de programas de rádio e televisão até livros, estatísticas e arquivos escolares (KRIPKA et al, 2015).

Flick (2009, p. 234) ressalta que

em um estudo documental o pesquisador deve entender os documentos como “meios de comunicação”, pois foram elaborados com algum propósito e para alguma finalidade, sendo inclusive destinado para que alguém tivesse acesso a eles. Assim, indica que é importante compreender quem o produziu, sua finalidade, para quem foi construído, a intencionalidade de sua elaboração e que não devem ser utilizados como ‘contêineres de informações’. Devem ser entendidos como uma forma de contextualização da informação, sendo analisados como “dispositivos comunicativos metodologicamente desenvolvidos na produção de versões sobre eventos”.

Dessa forma, explico e defendo a escolha feita para esse tipo de pesquisa. Segundo Sá-Silva; Almeida e Guindani (2009), a pesquisa documental objetiva a produção de novos conhecimentos; o que Alves-Mazzotti (1998) e Ludke&André (1986) vão retomar com a proposta da aplicação do método da análise documental. Segundo os autores, a análise documental é um método importante de extração de elementos informativos de um documento original, visando a uma explicitação de seu conteúdo de forma abreviada, o que leva a confecção de um documento secundário, levando em conta os dados obtidos no documento primário analisado.

Seguindo essa perspectiva teórica, o que vos apresento em nada difere do que se é requerido para uma análise documental. Utilizei-me de documentos oficiais em que se baseavam tanto o Celpe-Bras quanto os exames do CAPLE, em especial o DIPLE, para extrair as informações necessárias que comporam a confecção do que segue nas páginas que seguem.

### 2.3 (IN)DECISÕES E TRACEJOS INICIAIS

Após estabelecimento das questões de pesquisa, da delimitação dos objetivos geral e específico, parti para escabichar as fontes das quais beberia e em cujas águas estaria não só o lastro da nossa nave, mas também o combustível para que ela se movesse. De início, o levantamento de textos para entender a metodologia, para entender como fazer o que eu vislumbra, e saber se o vislumbre era passível de se tornar realidade.

Calcando o trabalho antes de tudo nas políticas linguísticas, e levando minha formação inicial em linguística histórica, me dei conta que as políticas linguísticas no que tange a língua portuguesa datam de eras remotas, para ser mais específico, da própria formação do Condado Portucalense. Após a retomada de leituras prazerosas e reveladoras, entendi que as políticas de promulgação da língua não são tão diferentes das políticas de expansão de território. Assim, tracei, com base em Ribeiro (1947, 1987), Wartburg (1950), Silva Neto (1952), Teyssier (1980), Mattoso (1982), Mattos e Silva (1988) e Castro (1991), os movimentos de expansão do império português, dividindo-os em **a) políticas de expansão e b) movimentos para uma política linguística**. Dessa forma, vejo e encaixo os exames internacionais de língua portuguesa (e de todas as línguas) como ferramentas políticas, utilizadas para, entre outras coisas, promover a língua (e tudo que a língua carrega) e servir como mediação na dança diplomática entre países.

Sendo essa a função dos exames internacionais, não seria diferente com os conceitos subjacentes a esses exames. Um desses conceitos é o de proficiência. Coloco o conceito de proficiência como uma produção, entre outras coisas, política; assertiva que será explicada no capítulo 3, bem como será problematizado e alinhado os conceitos de competência, habilidade e desempenho. Conceitos importantes para o entendimento de avaliação. Nesse capítulo o próprio conceito de avaliação será trazido à baila para uma melhor compreensão de como eu o entendo e como eu acredito que ele haja.

Para o capítulo 4 me utilizei das leituras feitas para basear o capítulo anterior e em Schoffen e Martins (2016) para análise dos exames internacionais propriamente ditos. Escolhi a aplicação do Celpe-Bras de 2016.2, por ser o mais recente, na época do início dessa escrita, e também porque foi nesse período que o CAPLE disponibilizou modelos atualizados de suas provas; modelos que foram utilizados para análise neste estudo. Por uma questão de delimitação, de tempo, de espaço de possibilidades, escolhi o exame DIPLE para análise e contraste, pois me interessa a discussão empreendida entre o que o DIPLE (com base no QuaREPEE e no QCER) e o Celpe-Bras entendem por um nível dito intermediário de proficiência.

Em sendo uma pesquisa documental, para a investigação, me vali do método da análise documental, como já fora explicitado antes, no intuito de gerar dados passíveis de análise e de contraste. Os dados colhidos foram utilizados na confecção de um quadro para cada categoria analisada. O quadro serviu para uma visão panorâmica de cada categoria, o que facilitou o entendimento, a análise e as deblaterações advindas desta.

Por fim, com base na análise feita, chego aos portos de chegada, no qual faço o apanhado de toda nossa incursão, motivado pelo intuito de atualizar e lembrar o que foi visto ao longo de da nossa jornada.

*Nascer pequeno e morrer grande, é chegar a ser homem. Por isso nos deu Deus tão pouca terra para o nascimento, e tantas para a sepultura. Para nascer, pouca terra; para morrer toda a terra. Para nascer,*

*Portugal: para morrer, o mundo*

Padre Antônio Vieira

### 3 EXAMES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA: UMA DANÇA ENTRE POLÍTICAS

Conquanto a escolha de palavras para epigrafar um texto possa ser “uma citação[...] relacionada com a matéria tratada no corpo do trabalho” (ABNT, 2005), sem necessariamente desenvolver o pensamento nela contido, seguirei o caminho alternativo.

A escolha da epígrafe para este capítulo nada tem de inocente. Ela vem para ilustrar, entre outras coisas, a expansão portuguesa no mundo. Como já sinalizado, essa expansão não se deu somente por territórios físicos, mas também em detrimento de todos os símbolos que uma língua carrega, por territórios da mente, do imaginário, da cultura.

Nessa parte da nossa viagem, irei abordar as políticas e as políticas linguísticas envolvendo a língua portuguesa, desde os seus primórdios até os tempos atuais. Para tanto, partirei de uma perspectiva histórica para situar as políticas de ganhos/conquistas territoriais e as de promulgação de língua (como vai ser possível ver, entendo ambas como políticas de expansão). Após essa localização, partirei para a defesa da visão dos exames de proficiência enquanto instrumentos políticos e também para o questionamento da construção social da proficiência e a (im)pertinência de colocá-la no mesmo bojo. Desse ponto, percorreremos sobre/sob os diferentes entendimentos de proficiência e o que eles implicam, bem como será possível ver ilustrações de conceitos a esse adjacentes, como desempenho, habilidade e competência.

#### 3.1 “*PARA NASCER, PORTUGAL: PARA MORRER, O MUNDO*” - AS PRIMEIRAS POLÍTICAS DE EXPANSÃO

Antes de continuarmos, é preciso deixar claro o que entendo como política. Para um melhor entendimento do termo, lembro que na língua inglesa há as palavras **politics** e **policy** (no plural **policies**); ambas as palavras são traduzidas para o português como política; a primeira, no sentido de macro-política e a segunda no sentido de micro-política. Proponho aqui a mesma divisão para um melhor entendimento. Entendo política (*policy*) como um conjunto de ideias ou planos do que fazer em situações que foram oficialmente acordadas por um grupo de pessoas, uma empresa, um governo. Já *politics* refere-se a um objeto de estudo no campo das ciências políticas, mas também às atividades envolvendo membros do legislativo, ou pessoas que tentam influenciar a maneira em que um país é governando (*establishment*). Essa é uma visão compartilhada por Rajagopalan (2013). Garcez (2013), na mesma coletânea de Rajagopalan (2013), afirma que essa diferença é

apenas um jogo semântico e que, na prática, a diferença entre esses termos é quase inexistente. Eu não discordo dele totalmente. Mas acredito que a diferença deve se fazer clara, ainda mais em contextos em que as políticas (*policies* e *politics*) divergem. Por exemplo, baseando-se na Segunda Emenda da constituição dos Estados Unidos, a Constituição do Estado do Arizona<sup>7</sup>, no artigo 2, seção 26 diz: “o direito de todo cidadão de portar armas para defesa pessoal ou do estado não deve ser impedido, mas nada nessa seção deve ser interpretado como autorizando indivíduos ou empresas a organizar, manter ou empregar um corpo armado de homens”. No entanto, dentro da Universidade do Arizona essa lei é derrubada por uma política (*policy*) institucional, assinada pelo Conselho Universitário, que proíbe o porte de armas de fogo.

Tendo isso esclarecido, partamos para as primeiras políticas (*politics*) de expansão. Essas políticas são criadas a partir de desejos governamentais e podem ser mantidas através de outras políticas (*politics* ou mesmo *policies*).

Para o primeiro gramático da língua portuguesa, Fernão de Oliveira ([1536]1988), os falantes da língua “fazem” a língua. Por ser do que hoje se entende por corrente descritiva, suas primeiras palavras não se referem à prescrição, mas acredito que na atualidade podemos adicionar essa extensão. Acredito nessa possibilidade ao pensar sobre o processo de gramaticalização.

Essa assertiva mostra que o planejamento linguístico não é necessariamente feito para atender às necessidades dos usuários. Na verdade, muitas vezes, ele reflete a direção oposta de uma realidade linguística, forçando a divisão entre língua falada (informal, criativa, espontânea) e escrita (formal, factual e planejada).

Não é objetivo meu propor uma discussão aprofundada no tema, entretanto, acredito que seja importante dizer que essas inquietações são frutos das leituras de Marchuschi (2000, 2001 e 2008), Marchuschi e Paiva (2007) e Signorini (2001). Obras basilares para a compreensão do contínuo dessa dicotomia.

Uma narrativa sociohistórica do planejamento linguístico para a língua portuguesa está amalgamada com a história do império português e sua expansão. E sendo o império português datado do século XII é uma longa história. Por esse motivo chamo atenção para as ações que, de certa forma, envolvam a língua. Assim apresento o resultado das navegações feitas por Ribeiro

---

<sup>7</sup> Disponível em: <https://www.azleg.gov/constitution/?article=2>. Acesso em: set. 2018.



(1947, 1987), Wartburg (1950), Silva Neto (1952), Teyssier (1980), Mattoso (1982), Mattos e Silva (1988) e Castro (1991):

- **Século XII: Primeira política expansionista portuguesa.** Agora independente do reino de Leão e Castela (Espanha), pelo Tratado de Zamora, o Condado Portucalense se torna Reino de Portugal. Seu rei, Don Afonso Henriques, expandiu o território expulsando os muçulmanos e conquistando as terras de Santarém e Lisboa. Em 1157 ele faz o mesmo com as terras do Alcácer do Sal, e depois a conquista de Évora, em 1165.
- **Século XII: Primeiro movimento em direção a uma política (*policy*) linguística.** A língua escrita e falada era conhecida como galego-português. Pouco a pouco os falantes da língua estavam escrevendo textos em uma língua diferente daquela além da fronteira do reino; o início das línguas portuguesa e galega. A *Notícia de Fiadores* (promessa de pagamento, uma conta), datada de 1175; seguido da canção de escárnio *Ora faz host'o senhor de Navarra*, datado de 1196; da *Notícia do Torto* (uma narrativa não-literária sobre uma injustiça cometida), datada de 1211; e o *Testamento de Don Afonso II*, datado de 1214. Esses textos fazem parte do hall de textos considerados como os primeiros escritos da língua portuguesa.
- **Século XV: Segunda política expansionista portuguesa.** O infante Don Henrique inicia a expansão marítima do reino português, partindo para Ceuta, no Norte da África (1415). Esse movimento colocou Portugal como o pioneiro na expansão marítima e o possuidor das cartas de navegação das águas navegadas apenas pelo seu povo.
- **Século XVI: As primeiras políticas linguísticas.** Em 1536 Fernão de Oliveria escreve a primeira gramática descritiva da língua portuguesa. Santos Casagrande e Barbosa Bastos (2012) consideram a gramática de Fernão de Oliveira como o primeiro “ensaio” (grifo das autoras) de política linguística para a língua portuguesa. Em 1540 João de Barros escreve a primeira gramática normativa da língua portuguesa. Essa gramática foi adotada pelo governo português para o ensino da língua. De acordo com Catarino (2008), ela foi o primeiro livro didático ilustrado no mundo, e foi usado para ensinar língua portuguesa durante alguns séculos ao longo de suas colônias.

Esses exemplos históricos demonstram a intrínseca relação entre língua e política. É importante ressaltar que essa é uma relação muito mais simbiótica do que hierárquica. A língua escrita nas gramáticas e nos textos citados teve de ser reconhecida por uma força *ad quem*, i.e., por uma instância superior, no caso o governo. Mas essa instância superior também precisou daquela língua para expandir seus territórios, conquistar/subjugar um povo e sua cultura e manter naquele lugar uma nova língua e cultura, assim acumulando maior capital simbólico (BORDIEU, 1986). Esse fenômeno será abordado mais a frente com a noção da agentividade (RICENTO, 2000).

Esses fatos também são exemplos de quão longo ou bem estabelecido o processo de planejamento linguístico é. De acordo com Haugen (1961), planejamento linguístico constitui “todos os esforços conscientes que visam a mudar o comportamento linguístico de uma comunidade de fala”. Isso incluiria a elaboração de uma ortografia, de uma gramática e de um dicionário para guiar ambos os usos oral e escrito e os limites do que é certo, desvio e errado. Para não mencionar a sua manutenção através da educação linguística.

Podemos, então, passar para o entendimento de que o planejamento linguístico está incluído nas políticas linguísticas? Afinal, o que é política linguística?

### 3.2 “A ALMA É DIVINA E A OBRA É IMPERFEITA” - POLÍTICAS LINGUÍSTICAS: DEFINIÇÕES, (DE)LIMITAÇÕES E AÇÕES

Entendo, com base em Calvet (2007), Eastman (1983), Ferguson (2006), Jahr (1992), Kaplan (1994), Kaplan e Baldauf Jr. (1997), Oliveira (2004, 2007), Ricento (2000) e Wiley (1996), que os estudos das políticas linguísticas, como matéria científica, surgem nos anos 1950. Essa data não é por acaso. É nesse período que muitos países africanos e asiáticos conquistam independência. O surgimento de um estudo sistemático de ações (políticas) que envolvem a linguagem é fruto de contextos relacionados ao pluri/multilinguismo e as transformações políticas no que concerne as línguas, visando a gerenciar esse plurilinguismo.

A análise hodierna da visão do passado me leva ao entendimento de que, naquele momento, o pluri/multilinguismo era maléfico para os Estados-Nações. Entendo, hoje, que talvez esse pensamento tinha a ver com fatores ligados a oficialização de língua, o que implica, diretamente, nas relações, sobretudo comerciais, existentes entre diferentes países. Há também uma outra linha de pensamento que suplementa a anterior. Usando o pensamento de Gnerre (1985, p. 4) – “[...] uma língua ou variedade de língua vale o que valem seus falantes”, juntamente com a filosofia de António de Nebrija (1992[1492], p.5), de “[...] a língua sempre ter sempre sido a companheira do

império”, no caso de pluri/multilinguismo, qual língua é mais forte para ser a companheira daquele país? E no caso de se escolher uma língua cujo sistema escrito não esteja codificado? O que fazer, então, para manter o que na época se acreditava ser a ‘pureza’ da língua, livre de variações e de estrangeirismos? Talvez, nesse caso, caiba uma visita à ideia de planificação linguística.

Einar Haugen é o primeiro a sistematizar ideias relacionadas ao que ele chamou de planificação linguística<sup>8</sup>, também traduzido por planejamento linguístico. Para o autor, *language planning* incidiria na “elaboração de uma ortografia normativa, de uma gramática e de um dicionário para guiar o uso escrito e oral numa comunidade linguística não homogênea” (HAUGEN, 1968 [1959], p. 673). Baseando-se nisso, Weinstein (1980) vai ampliar esse conceito, definindo-o como “[...] um esforço a longo prazo, permanente, consciente e que recebeu o aval de um governo com o objetivo de modificar as funções e uma língua no interior de uma sociedade a fim de resolver problemas de comunicação” (WEINSTEIN, 1980, p. 56).

É importante e curioso notar a menção aos “problemas de comunicação”. Apesar de o autor não citar quais problemas seriam esses, é possível conjecturar que essa perspectiva em muito dialoga com a ideia do ‘bom falar’ e do ‘bom uso da língua’, o que corrobora com a ideia da construção de gramáticas normativas e dicionários. Jernudd e Das Gupta (1971), em célebre estudo, aponta para a ideia de que os problemas linguísticos são, na verdade, resultados de mudanças socioeconômicas ou sociopolíticas (não necessariamente linguísticas); dessa forma, a planificação linguística visa a resolver problemas sociais, econômicos e políticos através de uma intervenção linguística (WEINSTEIN, 1980).

Nessa perspectiva, a planificação linguística é um instrumento que visa à melhoria das línguas, uniformizando-as, uma vez que o monolinguísmo, para a época, seria uma forma de progresso e garantiria um avanço político. Em se tendo a presença do governo, entende-se esse processo de planificação como uma política de linguagem. Ao longo do tempo, o entendimento desse fazer política linguística foi alvo de duras críticas, uma vez que não levava em consideração a realidade sociolinguística da comunidade de fala estudada e servia majoritariamente a desejos governamentais positivistas e estruturalistas.

---

<sup>8</sup> Carvalho (2012, p. 462) aponta para a multiplicidade de termos utilizados. Para a autora “Dentre os termos utilizados na literatura internacional especializada estão (conforme GARCÍA & MENKEN, 2012, p. 249): *planificação linguística* (Cooper, 1989; Kaplan & Baldauf, 1997); *política linguística (PL)* (Ricento, 2006; Shohamy, 2006), *política e planificação linguística (PPL)* (Hornberger, 2006)”.

Entre os anos 1970 e 1980 surgia uma abordagem mais crítica, que entendia a mudança linguística como uma “manifestação de relações de poder assimétricas baseadas em estruturas sociais e ideologias que estabelecem hierarquias entre os grupos – e suas línguas – de uma sociedade” (RICENTO, 2006, p. 15).

Essa abordagem dá margem para o surgimento de definições de políticas linguísticas como as de Cooper (1989). Para Cooper (1989, p.45): “[...] políticas linguísticas se referem aos esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos”. Essa é uma noção interessante, pois abre espaço para o pensamento de que não somente o Estado tem participação (é agente) nesse processo. Essa noção é a mesma apresentada na sintetização de Oliveira (2004) entre política linguística e planificação linguística. Para o autor,

*Política linguística* é o conjunto de *decisões* que um grupo de poder, sobretudo um Estado (mas também uma Igreja ou outros tipos de instituições de poder menos totalizantes), toma sobre o lugar e a forma das línguas na sociedade, e a implementação destas decisões.

*Planificação linguística* são propostas para modificar a realidade linguística – do status de uma língua em relação a outra, ou de aspectos da sua forma – e se referem ao futuro da relação entre as línguas. Um processo de planificação linguística posta em marcha passa a ser uma política linguística.

(OLIVEIRA, 2004, p.38, grifos do autor).

É nesse enquadramento que o campo de políticas linguísticas deixa de ser mais descritivo e passa a ser mais explanatório (HORNBERGER, 2006). Nesse período surgem estudos que discutem as relações de poder em ações que envolvem a linguagem, ligando essas ações a noções de ideologia. Ao exemplos dos estudos de Guespin e Marcellesi (1986), Philipson (1990) e Fishman (1999).

É também nesse período que surge a noção da agentividade, ou, conforme Ricento (2000, p.208), “[...] o papel dos indivíduos e coletividades nos processos de uso, de atitudes e, finalmente, de política da língua”<sup>9</sup>. Essa noção é responsável por reestruturar o entendimento de decisões *top-down* (do Estado para o povo) e *bottom-up* (escolhas e criações do povo, que acabam se espalham e podem se tornar norma), uma vez que as noções de topo e base são relativas e momentâneas (no conceito de agentividade).

---

<sup>9</sup> Tradução de Thomas Dorigon, em Dorigon (2016), dissertação já citada aqui.

Com base nessa perspectiva, destaco a definição de política linguística apresentada por Johnson (2013), como um mecanismo político (logo, de acordo com Canagarajah e Rajagopalan, *op cit.*) que atua, entre outras coisas, na estrutura, na função e na aquisição de uma língua e inclui “a) regulações oficiais; b) mecanismos implícitos e explícitos; c) processos conduzidos por uma série de agentes entre diversas camadas de criação e interpretação da política; d) textos e discursos políticos.” (JOHNSON, 2013 apud DORIGON, 2016, p. 25).

### 3.2.1 Duas propostas de navegação: Spolsky (2004) e Shohamy (2006)

Com base nos estudos propostos por Schiffman (1996), Bernard Spolsky, em 2004, escreve o livro *Language Policy*. Nele o autor amplia a concepção de política linguística trazida por Schiffman. Para o autor, as políticas linguísticas oficiais não estão em concordância com as políticas que vigoram na sociedade. Para Spolsky (2004, p. 8),

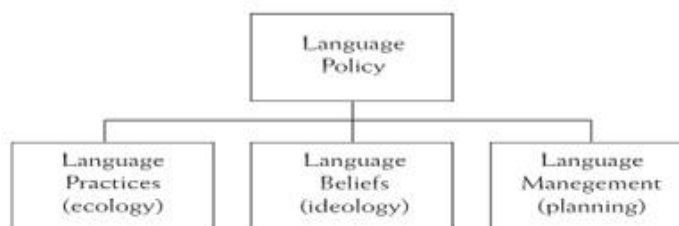
a política linguística existe mesmo naqueles contextos em que ela não foi explicitada ou estabelecida oficialmente. Muitos países, instituições e grupos sociais não têm uma política linguística formal, de modo que a natureza de sua política linguística deve ser derivada a partir do estudo de suas práticas e crenças linguísticas. Mesmo naqueles contextos em que há uma política linguística formal, seu efeito nas práticas linguísticas não é garantido nem consistente

Ou seja, a política linguística pode existir de maneiras não explícitas em documentos oficiais em países que têm uma política linguística expressa. O que leva ao entendimento de que, em países cujas políticas linguísticas não sejam expressas, devemos passar a nos atentar para as práticas e representações linguísticas da comunidade para descrevê-la. O modelo de Spolsky rompe com a visão tradicional de política linguística (uma relação hierárquica entre política e planificação; ou seja, primeiro se estabelecia uma política e depois criavam-se ações de planejamento com o intuito de atingir as metas pré-estabelecidas), e propõe três componentes equivalentes hierarquicamente e inter-relacionados. Conforme pode-se ver, nesse modelo temos as *beliefs*, *practices* e *management* (representações, práticas e gerenciamento, respectivamente)<sup>10</sup>.

---

<sup>10</sup> Tradução de Da Silva (2013). Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-18132013000200007](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132013000200007). Acesso em: nov. 2018.

**Figura 1** – Modelo de política linguística proposto por Spolsky

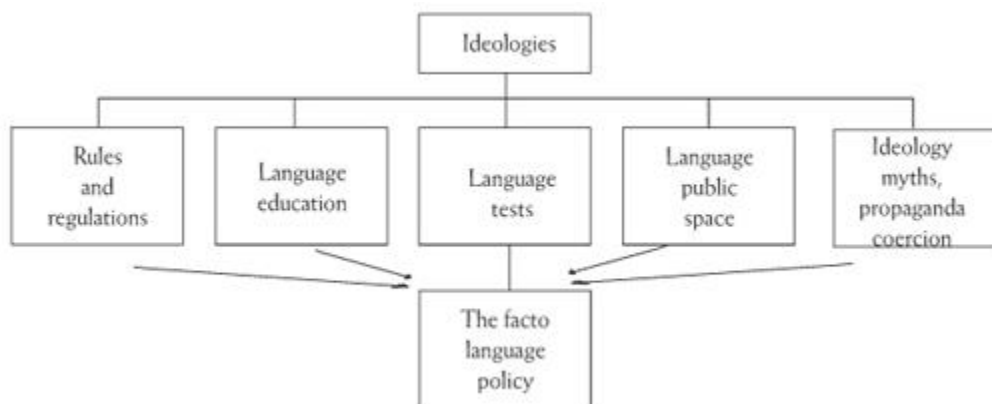


Fonte: Shohamy (2006, p. 53).

Nesse modelo, as práticas tem a ver com a ecologia linguística de um lugar/grupo e essas práticas independem da política linguística estatal; as representações, por sua vez, estão ligadas às ideologias associadas à língua; por fim, o gerenciamento linguístico está associado a ações que visam a manipular o comportamento linguístico de uma comunidade de fala (uma ideia de agir sobre a língua).

Elana Shohamy bebe dessas fontes e sacia nossa própria sede de conhecimento ao retomar essas propostas para ampliar a sua própria. Em seu livro *Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches* (2006), encontramos uma ampliação do modelo proposto por Spolsky, como se vê na Figura 2.

**Figura 2** – Modelo ampliado de política linguística proposto por Shohamy (2006)



Fonte: Shohamy (2006, p.58).

Entendendo língua como primordialmente ideológica, nesse novo modelo, Shohamy (2006) coloca as ideologias como orquestrando a) as regras e as regulamentações de uma língua; b) a educação linguística; c) os exames de língua(s); d) a língua no espaço público; e) os mitos, as propagandas e a coerção linguística; orquestrando e incidindo/agindo diretamente no que ela chama de política linguística de fato. Para a autora, a língua é “aberta, dinâmica, energética, em constante evolução e pessoal. Ela não tem fronteiras fixas, mas é feita de variantes híbridas e intermináveis, resultando em ser a língua criativa, expressiva, interativa, baseada em contato e diálogo, debatida, mediada e negociada” (SHOHAMY, 2006, p. 5). Mais adiante ela vai retomar a noção da impossibilidade de neutralidade na língua. Por não ser neutra, os seus mecanismos<sup>11</sup> também não o são. Assim, esses mecanismos servem como manutenção de agendas políticas e ideológicas, mesmo que (ou por conta disso!) haja dificuldade por parte das pessoas de enxergar esses mecanismos e entendê-los como uma função complexa no processo de política linguística.

Para a autora (2006, p. 55),

os diferentes mecanismos refletem o fato de que as línguas expressam identidades nacionais (ou outras) que estão incorporadas em culturas e histórias compartilhadas; eles também são ideológicos porque estão associados com aspirações de unidade, lealdade e patriotismo; são sociais porque são percebidos como símbolos de *status*, poder, identidade de grupo e pertencimento; e são econômicos porque o conhecimento das línguas pode ser relacionado a diferentes tipos de consequências econômicas, positivas e negativas.

Assim, diante do exposto, torna-se quase impossível entender a política linguística quando não se toma seus mecanismos para estudo. Na segunda parte de seu livro, a autora dedica o capítulo 6 ao estudo dos exames de língua e os configura como mecanismo de política linguística. Seguindo a observância de Shohamy, na seção que segue, me debruçarei mais especificamente nos exames de proficiência (de língua, como prefere a autora) de língua portuguesa.

---

<sup>11</sup> “Os mecanismos são os canais por meio dos quais as políticas são disseminadas e/ou reproduzidas na sociedade. Portanto, eles incorporam as agendas ocultas da política linguística e atuam em seu funcionamento de forma explícita e/ou implícita. A política linguística oficial, expressa em um texto legislativo, seria um exemplo de mecanismo explícito, enquanto os materiais didáticos, os exames de línguas, os sinais de trânsito, os nomes próprios (de pessoas, lojas e objetos etc.), o vestuário, entre outros, seriam mecanismos implícitos.” (DA SILVA, 2013, p. 313-314).

### 3.2.2 Velejando sobre os mares dos exames internacionais de língua portuguesa: movimentos políticos

Para Shohamy (2006) os exames de línguas são mecanismos<sup>12</sup> que fazem parte da educação linguística e têm implicância em uma gama de áreas, entre elas a educação, o currículo e a política. No que tange a educação, os exames implicam uma série de pressupostos sobre o ensino e a aprendizagem de uma língua, no caso a língua portuguesa, entre eles: métodos de ensino, elaboração de materiais didáticos, formação do professor. No que tange o currículo, podemos pensar em, embora não se limitar a: organização do conhecimento em conteúdos, conteúdos a serem estudados e excluídos. No que tange a política, podemos entender esses exames enquanto termômetros da diplomacia entre países. A exemplo da criação e manutenção de dois ou mais exames para aferição de proficiência em uma dada língua, e sua aceitação nesses países. Pensemos sobre o TOEFL, o IELTS e os exames de Cambridge (KET, PET, FCE, CAE, CPE, por exemplo) para a língua inglesa. Geralmente onde se aceita um não se aceita o outro, como é possível ver nos requisitos para admissões em universidades estadunidenses (nas quais o TOEFL é exigência, mas nem sempre se aceita o IELTS) e européias (nas quais o IELTS é exigência, o FCE, CAE e o CPE podem ser aceitos, mas nem sempre se aceita o TOEFL). O mesmo ocorre com o DELE e o CELU, para a língua espanhola, e entre o Celpe-Bras e os exames do CAPLE, para a língua portuguesa.

Assim, coloco o Celpe-Bras e os exames do CAPLE enquanto movimentos políticos, pois acredito que eles agem de acordo com o que postulam Shohamy e Spolsky.

Para além disso, ou como ilustração disso, não é de se espantar a quantidade de materiais produzidos, gratuitos ou pagos, para preparação do candidato para esses exames. Isso porque o exame não é fechado em si. Tudo que envolve o antes e o depois da prova fazem parte do exame, também. Esse efeito é chamado de *washback effect/backwash effect* (ALDERSON&WALL, 1993; BAILEY, 1996; CHENG, 1999; CHENG et al, 2004), ou efeito retroativo (SCARAMUCCI, 2004, 2006, 2008; SCHLATTER et al, 2005). Esse efeito é causado por um exame e é responsável por promover ações capazes de modificar toda a realidade de uma educação linguística (metodologias, materiais didáticos, etc, conforme já sinalizado) até o próprio exame.

---

<sup>12</sup> Há uma vasta, rica e interessante discussão de se esses exames são, **instrumentos, ferramentas, dispositivos** ou **mecanismos**, como se pode ver em Carvalho e Schlatter (2011), Da Silva (2011), McNamara (2010), Shohamy (2006, 2007) e mais recentemente em Dorigon (2016). Indico a leitura desses autores, dando ênfase ao último. Para essa escrita utilizarei, a partir daqui, a designação ‘instrumento’.



Alderson e Wall (1993), em artigo basilar para a área, concluem seus pensamentos propondo um conjunto de hipóteses a serem estudadas em pesquisas futuras. Transcrevo abaixo as hipótese, com base em Scaramucci (2004, p. 209 [sic]):

1. Um teste tem influência no ensino.
2. Um teste tem influência na aprendizagem.
3. Um teste tem influência na forma como os professores ensinam.
4. Um teste tem influência no que os professores ensinam.
5. Um teste tem influência no que os alunos aprendem.
6. Um teste tem influência na forma como os alunos aprendem.
7. Um teste tem influência na taxa e seqüência da aprendizagem.
8. Um teste tem influência na taxa e na seqüência do ensino.
9. Um teste tem influência no grau e profundidade do ensino.
10. Um teste tem influência no grau e profundidade da aprendizagem.
11. Um teste tem influência nas atitudes, conteúdo, método, etc., de ensino e de aprendizagem.
12. Testes que têm conseqüências importantes terão efeito retroativo.
13. Testes que não têm conseqüências importantes não terão efeito retroativo.
14. Testes terão efeito retroativo em todos os alunos e professores.
15. Testes terão efeito retroativo em alguns alunos e em alguns professores, mas não em outros.

Vários estudos foram conduzidos no intuito de refutar ou de ratificar o que fora postulado por Alderson e Wall (1993). Não é meu intuito promover uma discussão acerca do tema; dessa maneira, sugiro a quem tiver interesse uma viagem proveitosa dirigida por Alderson (2004), Alderson e Hamp-Lyons (1996), Alderson e Wall (1990, 1991, 1993), Andrews (2004), Bailey (1996, 1999), Cheng (1998, 1999) Cheng et al (2004), Davies (2003), Hughes (1988, 1989, 1993), Shohamy, Donitsa-Schmidt e Fernam (1996) e a bibliografia sugerida nesses estudos.

Ainda sobre o efeito retroativo, para Scaramucci (2004) os exames de proficiência podem traçar rumos para a política linguística, levando-nos a corroborar com o que foi dito. Vale lembrar que o efeito retroativo pode ser positivo ou negativo, e seus resultados tem impacto no exame em si, em como a língua é ensinada, como/onde os materiais são produzidos etc.

No Brasil, de onde falo com mais propriedade, pude ver um crescimento na procura desses cursos entre 2008 e 2012, e também a queda dessa procura nos anos que seguiram até o ano atual. Tanto o aumento quanto a queda na procura por cursos de língua portuguesa no Brasil (não só no Brasil, mas me limito a esse exemplo) têm a ver com fatores políticos. A política de internacionalização do Brasil proposta e realizada pelo então presidente Luís Inácio Lula da Silva teve o Celpe-Bras como um de seus mecanismos. É de observar que o segundo mandato da presidenta Dilma Rousseff constituiu uma dúvida internacional no que tange a investimentos no Brasil por parte de empresas estrangeiras, o que implica um menor interesse na língua portuguesa do Brasil, logo menos inscritos para o Celpe-Bras. Para piorar a situação, no segundo semestre do ano de 2017 não houve aplicação do Celpe-Bras, apesar de ter havido elaboração do exame pela equipe técnica. Essa notícia surpreendeu todos os envolvidos com o exame, da equipe técnica para elaboração ao candidato que esperava fazer a prova. Essa ação colocou em dúvida a confiabilidade na seriedade do exame, para não dizer que costurou uma rusga nas questões diplomáticas. Apesar de manifestações de associações, sociedades, de agremiações como um todo, tanto o INEP quanto o Itamaraty foram econômicos nas palavras, para não dizer que nada disseram.

Explorando ainda a ideia de movimentos políticos, é interessante se perguntar por que não se tem um só exame da língua portuguesa, por exemplo. A existência de dois exames para aferir proficiência na língua portuguesa é significativo e ilustrativo para esses movimentos políticos e ideológicos. Por isso, concordo com Oliveira (2004, p. 165) quando ele afirma que os

certificados de proficiência são instrumentos político-lingüísticos de primeira grandeza, que demonstram uma forma contemporânea de apropriação das línguas pelos estados nacionais que, através deles, tomam em suas mãos o comando da circulação da língua em questão no [...] mercado internacional de línguas, seja no campo da planificação do corpus, na medida em que selecionam determinadas variedades e não outras para serem 'testadas', seja no campo de uma planificação do status, na medida em que asseguram, através de acordos internacionais, por exemplo, o monopólio da presença oficial de uma língua em determinados países estrangeiros.

É preciso também entender que a avaliação de uma língua, ou de uma variedade da língua, também faz parte de uma política de linguagem, para além dos fatores linguísticos inerentes a uma avaliação sobre a língua. Avaliar a língua portuguesa na sua variedade brasileira em detrimento da variedade angolana, por exemplo, já demonstra o papel dessa variedade no que chamo de dança política, e no que Calvet (2007), Diniz (2008, 2012) e Oliveira (2004) vão chamar de *mercado das línguas*. O fato de haver somente as variedades portuguesa (para o CAPLE) e brasileira (para o

Celpe-Bras) também serve para ilustração do prestígio das duas variedades. O fato de o Brasil não aceitar o resultado do CAPLE e de Portugal não aceitar o resultado do Celpe-Bras também diz muito sobre as políticas entre os dois países. O fato de cada um desses exames ter bem estabelecido, embora não de forma explícita uma concepção de língua(gem) também é um adendo às ideias de Shohamy (2006). Para além disso, as configurações geográficas, que implicam configurações de pertencimentos a blocos político-econômicos são determinantes para o arcabouço teórico que subjazem esses exames (como, por exemplo, o fato de o CAPLE se basear no QuaREPEE, que, por sua vez, se baseia no QCER). As intenções políticas não param por aí e podem ser entrevistas em fatores linguísticos, por exemplo, como os estudados por Diniz (2014), ou mesmo na estrutura desses exames (como no caso do Celpe-Bras ser baseado em tarefas e os exames do CAPLE não) e os tipos de questão existentes. Detalhes como esses resultam em diferentes atitudes esperadas (tanto de quem faz o exame para o candidato quanto do candidato em relação ao exame), diferentes competências requeridas (do candidato, por exemplo), diferentes modelos do que se entende por avaliar, o que, por sua vez, implica diferentes entendimentos do que é proficiência.

### **3.2.3 Examinando o lastro sócio- cultural e político da proficiência**

Se a língua não é neutra, seus mecanismos também não o são. Essa oração, já dita acima, atua aqui como uma marcação cênica, cuja função é de atualizar quem lê e alertá-la(o) para o que vem em seguida. Se os exames são instrumentos da política linguística, não vai ser diferente com o que eles implicam. Estando os exames de língua em função de uma política linguística, e sendo eles provenientes da PL, adianto a reflexão que faço ao analisar os exames de língua portuguesa (e de observar, também, embora, sem o mesmo rigor, os exames de língua inglesa e espanhola): o conceito de proficiência não é unânime. E isso não se deve ao fato de ele ser pensado e descrito por autores diferentes. Acredito que um outro motivo a ser adicionado a esse quadro complexo é que talvez não estejamos falando da mesma coisa porque o conceito de proficiência é uma construção linguística, social, cultural e política de uma determinada comunidade.

A observação inicial, que me deu condições de escrever um anteprojeto, um projeto e iniciar as pesquisas para esse mestrado, apontava para uma possibilidade de estudo da proficiência em paralaxe, ou seja, o mesmo objeto (a proficiência) sendo estudado por ângulos diferentes (através do Celpe-Bras e do CAPLE). Na redação desse texto reflito que é preciso mais estudos

para se confirmar que estamos falando do mesmo objeto. Inobstante ser possível traçar semelhanças entre o que um exame (país) e outro entenda por proficiência, e elas não são poucas, acredito que não sejam suficientes para sustentar o argumento de que são a mesma coisa.

Para ilustrar o que falo, e buscando uma melhor compreensão do termo, abordarei não só a proficiência, bem como termos que se encontram flutuantes: competência, desempenho e avaliação.

### 3.3 TENSÕES E MOTINS NO CONVÉS: JOEIRANDO CONCEITOS SOBRE A AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA

Nos cursos de formação de professores que leciono costumo iniciar com um texto já batido da área, mas muito útil: *Concepções de linguagem e ensino de português*, de João Wanderlei Geraldi (1984 [atualizado em 1996 e 2003]). Faço isso porque concordo com o autor, e vejo que Scaramucci (2012) também, apesar de não citá-lo, ao dizer que a concepção de língua/linguagem do professor é aquela que vai subjazer toda a sua prática docente. Isso vai incidir na maneira que o professor dá aula, em autores elencados por ele, em tipos de questão cobradas, no seu entendimento do que é avaliar, em modelos de provas, e, no caso de ser professor de uma língua não materna, seu entendimento de proficiência.

Não tenho intenção de prover uma lista historiográfica, mas é sabido que há bastante estudo feito na área de proficiência, em diversos países. Esses estudos são, quase que em sua grande maioria, provenientes dos anos 1990 e escrito por estudiosos estadunidenses e europeus. Não é de se espantar que a maioria deles se refira a exames de língua inglesa, devido a data e criação de exames internacionais para outras línguas, ou mesmo o interesse em estudar essas outras línguas. Esses estudos discordam entre si, devido ao que já mencionei: sua localização geográfica, que implica correntes teóricas diferentes; correntes que estão muito atreladas aos blocos econômicos e políticos daquela região. Mas eles concordam em algo: não há consenso na definição de proficiência.

A primeira pergunta que você se faz ao ler a última sentença é: ué, e deveria haver? Talvez. Não busco unir os diferentes conceitos em uma só bandeira, mas apresentá-los, como numa exposição.

Objetivando discutir aspectos terminológicos e conceituais para tentar elucidar o conceito de proficiência em língua estrangeira, de forma que este seja usado mais produtivamente,

Scaramucci (2000) apresenta uma profunda e cuidadosa reflexão acerca do termo. Para a autora (2000, p. 11) “[...] pode-se observar que a avaliação de proficiência nem sempre é conduzida de forma adequada, ora comprometendo os resultados dos estudos, ora limitando a possibilidade de generalização desses resultados”. Prossegue a autora elencando algumas causas para esse problema. A primeira tem a ver com o que ela chama de “confusões terminológicas”, a segunda tem a ver com “dúvidas e divergências quanto à conceituação”, e a terceira tem a ver com a “descrição e operacionalização do construto”.

As confusões terminológicas tem a ver com o amalgamento de termos muito próximos, mas não necessariamente equivalentes, mas que são usados como tal, a exemplo de proficiência, fluência e competência. As dúvidas e divergências quanto à conceituação dizem respeito à delimitação do termo e o que cada autor, ou mesmo corrente, vem a considerar sobre o termo. Descrição e operacionalização do construto tem a ver com *quem descreve, quem usa, onde e por que* usa o termo.

Essa última parte é importante para nos alertar acerca do fato de que o conceito de proficiência não se encerra aos estudiosos da avaliação, sobretudo em língua não materna. Esse conceito é interessante a toda a área da Linguística Aplicada porque,

uma vez definida, a proficiência é relacionada a aprendizagem e ao próprio processo de aprendizagem. [...] Não se poderia pensar, pois, na implementação de programas de ensino, de avaliação de abordagens ou metodologias, sem o sucesso/eficiência da aprendizagem e do ensino. Não se poderia pensar, por outro lado, em políticas linguísticas ou educacionais para o ensino de língua estrangeira ou ainda para programas bilíngues/multilíngues, em políticas para o desenvolvimento e formação do professor nesses contextos sem esbarrar-se na necessidade de se ter um conceito de proficiência orientando as decisões tomadas. (SCARAMUCCI, 2000, p. 12).

Nos meus anos de experiência no ensino de línguas, sobretudo de língua inglesa, eu percebia exatamente o que a autora revela, e acrescento que a falta de leitura por partes de colegas que viam o ofício de professor como abrir uma página do livro e fazer os exercícios propostos, sem fazer as devidas intervenções didáticas, lançava não só uma nuvem de ideias nubladas nos que tinham alguma força de pensar diferente, mas também dava aos que queria ser diferente o conforto da mediocridade. Uma assertiva forte e que talvez, por questões éticas, fosse melhor não estar aqui. Mas é por essas mesmas questões éticas que eu a colocarei aqui. A inércia desses *dadores de aula* impactava no trabalho do corpo docente como um todo. Qualquer pessoa que propunha algo diferente era vista como alguém que *queria chamar atenção*. A falta de critério e

de noção para avaliação era percebida nos resultados das provas orais feitas por outro professor. Era muito comum colegas comentarem o desconforto provocado pela nota dada por outro colega a um aluno seu. Era também frequente a alteração da nota dada, pois não havia confiabilidade no critério adotado. Após o meu ingresso no mestrado e as discussões empreendidas com alguns colegas mais próximos, entre um café e outro, pude perceber uma mudança de postura da parte deles (que não eram medíocres). Iniciamos um movimento de pesquisa, de leitura e de conversas informais regadas a café, refrigerante e cerveja. A falta de confiança de dizer o que se entendia por proficiência e de como avaliá-la foi se esvaindo e dando lugar a posturas mais robustas e notas mais fiéis à realidade linguística do nosso alunado. Apresento a seguir algumas considerações nossas e de outros autores, mas seguindo os passos metodológicos de Scaramucci (2000).

Nos anos 2000, Scaramucci (2000, p. 13) encontrou no dicionário *Collins Cobuild* a definição de proficiência como “capacidade (*ability*) ou habilidade (*skill*)”. No ano de 2018, quase 20 anos depois, a entrada continua quase intacta<sup>13</sup>. Entendo diante disso que, nesse dicionário, a concepção de proficiência continua a mesma, apesar de quase 20 anos de pesquisa feita na área. A falta de expansão dos significados, a meu ver, demonstra: a) a plataforma se manteve alheia a essas pesquisas, ou b) essas pesquisas pouco impactaram no entendimento da proficiência, ou mesmo c) não podemos utilizar as entradas de dicionários comuns como base para algumas pesquisas. De início discordo da C. Acredito que possamos utilizar, sim, desde que feitas as devidas problematizações em relação ao termo. Fico em dúvida entre a A e a B. Para não ser leviano, busquei auxílio em outros dicionários gerais (não específicos da área). Três dicionários de língua portuguesa e dois de língua inglesa. Não houve motivo específico para a escolha. Vejamos o que nos dizem outros dicionários:

---

<sup>13</sup> Ver: <https://www.collinsdictionary.com/pt/dictionary/english/proficiency>. Acesso em: out. 2018.

**Quadro 1** – A proficiência nos dicionários

Dicionários	Definição
Priberam da Língua Portuguesa <sup>14</sup>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Conhecimento perfeito, capacidade, mestria.</li> <li>2. Utilidade, proveito.</li> </ol>
Aulete <sup>15</sup>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Qualidade ou atributo de proficiente; <b>COMPETÊNCIA; CAPACIDADE</b></li> <li>2. Domínio ou qualificação em certa área de conhecimento ou em dada atividade: <i>teste de proficiência no idioma francês</i></li> <li>3. Grau ou nível de aproveitamento; proveito, proficuidade</li> </ol>
Dicionário Google	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. qualidade do que é proficiente; competência, capacidade, mestria.</li> <li>2. domínio num determinado campo; capacidade, habilitação.</li> <li>3. consecução de bons resultados; aproveitamento, proficuidade.</li> <li>4.</li> </ol>
Cambridge Dictionary <sup>16</sup>	the ability to do something very well. habilidade, competência
Merriam-Webster <sup>17</sup>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1: advancement in knowledge or skill : <a href="#">PROGRESS</a></li> <li>2: the quality or state of being <a href="#">proficient</a></li> </ol>

Assim como ocorreu em Scaramucci (2000, 2012) e Stern (1983) podemos ver 1) uma clara confusão e forçosa aproximação entre *proficiência* e *competência*; 2) definição de proficiência que indica um controle, um domínio, uma *maestria*.

Gostaria de me ater primeiramente ao ponto 2. Se proficiência indica controle e domínio, poderíamos então entender duas coisas, díspares, mas coerentes. A primeira é que vai haver tópicos em que serei mais proficiente do que em outros. No meu caso, por exemplo, em uma conversa sobre física quântica não serei proficiente, enquanto que poderei ser super proficiente se tivermos falando sobre a cidade de Salvador, ou mesmo sobre ensino de línguas. A segunda, que nos impõe uma problemática maior: quando falamos de língua, a proficiência é algo muito difícil de se obter, ou alcançar. Essa visão nos leva de volta a uma questão muito discutida: a do falante nativo ideal. Uma visão muito fraca na ciência, mas muito forte no senso comum. Uma visão que não conseguimos, apesar de vários esforços, apagar. Stern (1983, p. 341) diz que, “na maioria dos

<sup>14</sup> Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/profici%C3%Aancia>. Acesso em: out 2018.

<sup>15</sup> Disponível em: <http://www.aulete.com.br/profici%C3%Aancia>. Acesso em: out. 2018.

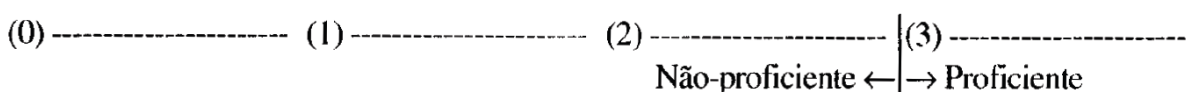
<sup>16</sup> Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/proficiency>. Acesso em: out. 2018.

<sup>17</sup> Disponível em: <https://www.merriam-webster.com/dictionary/proficiency>. Acesso em: out. 2018.

casos, possa ser perda de tempo e talvez até mesmo não desejável tentar alcançá-la [a proficiência]”. Não poderia concordar mais com o autor, ainda mais quando levo em consideração os meus alunos de língua inglesa que ao estarem em determinado nível (geralmente o que comumente chamamos de intermediário, ou avançado) diziam: “aff, nunca vou dominar essa língua”.

Pensando nessas questões, Scaramucci (2000, p. 14) propõe duas figuras para pensarmos o conceito de proficiência.

**Figura 3** – Uso não-técnico ou amplo do termo proficiência

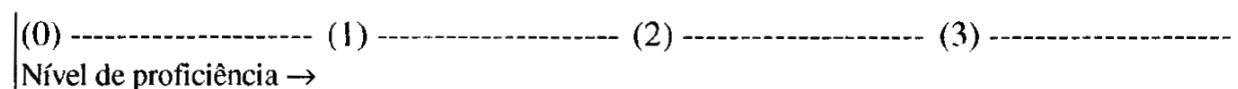


Fonte: Scaramucci (2000, p.14).

Nessa visão, temos um entendimento de ser proficiente como algo não só difícil de alcançar, mas também quase mágico. Essa visão me deixa saturnino com a pergunta: o que sou antes de ser proficiente? Scaramucci propõe que o uso do termo poderia ser considerado um sinônimo de fluência. A autora lembra o que Lennon (1997 apud SCARAMUCCI, 2000) apresenta como definição de fluência. Para esse autor, fluência, no sentido mais amplo, ou não-técnico é sinônimo de proficiência, como se pode ver nas definições aqui apresentadas. Enquanto que em um sentido técnico fluência seja um dos componentes da proficiência, garantindo que haja fluência em qualquer um dos níveis de proficiência. Fluência seria então uma desenvoltura, ou articulação, sobretudo oral.

A segunda figura já nos indica algo diferente: uma possibilidade de se ver a proficiência em níveis.

**Figura 4** – Uso técnico do termo proficiência



Fonte: Scaramucci (2000, p.14).



Diferentemente da primeira escala, os níveis 0, 1, 2 e 3 são níveis de proficiência. Portanto, algum falante que esteja no nível 0 também vai poder ser considerado como proficiente, levando-se em consideração o seu repertório linguístico e sua vivência no idioma. Podemos, assim, entender a proficiência enquanto absoluta (figura 3) e relativa (figura 4). A figura 4 também nos permite concordar com a autora referida ao afirmar que “uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14).

Podemos, então, resumir essa parte nas palavras de Scaramucci (2012, p. 55):

Em uma perspectiva estruturalista, por exemplo, saber uma língua ou ser proficiente significa *ter conhecimentos* sobre ela e *ser capaz de analisá-la* em seus vários componentes (fonologia, ortografia, vocabulário e estruturas) e habilidades (compreensão oral e escrita, produção oral e escrita)” (Fries 1945; Lado 1961). Proficiência, nesse caso, refere-se a *domínio dos conhecimentos sobre a língua*. [...]

Em perspectivas mais contemporâneas, mais adequado seria pensar em um conceito de proficiência *relativa*, que procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua (Scaramucci 2000). Em vez de dizermos *Felipe é proficiente em português*, mais informativo e apropriado seria dizer *Felipe é proficiente em português para viver e estudar no Brasil* (uso mais geral); ou *Felipe é proficiente em português para trabalhar no Brasil como guia turístico*; ou *Felipe é proficiente em leitura em português* (uso mais específico); ou *Felipe é proficiente em leitura de manuais técnicos em português* (uso ainda mais específico), e assim por diante. Neste caso, não teríamos uma proficiência única, mas proficiências distintas, definidas a partir da reflexão sobre a natureza da linguagem utilizada em cada contexto específico de uso (domínio): português para negócios, português para turismo, e assim por diante.

As palavras de Scaramucci na primeira citação corroboram com o que tenho defendido: é preciso que o professor de línguas tenha bem claro a sua concepção de língua(gem), pois ela irá guiar, via de regra, toda a sua *práxis*, como nos ensinou Mendes (2012). E quando falamos de exames de proficiência, mesmo que a concepção de língua não esteja escrita em seus documentos oficiais, é possível entrevê-la por meio de uma análise criteriosa da sua estrutura, dos tipos de questão apresentados, e também, quando disponível, o seu critério de avaliação para essas questões.

A segunda citação é interessante. Embora, a princípio, pareça algo difícil, ou quase impossível de se fazer (devido a logística, custos, preparação do avaliador, entre outros fatores), ela constitui a base do conceito de proficiência trazida pelo Celpe-Bras. Visão que trarei logo adiante.

Voltemos, então, ao primeiro ponto aqui proposto a partir do quadro **A proficiência nos dicionários** (Quadro 1); uma clara confusão e forçosa aproximação entre *proficiência* e

*competência*. Todos os dicionários estudados trazem a ideia de capacidade, habilidade e competência. Isso é indicativo para um estreitamento e delimitação dos conceitos. Apresento, a seguir, uma tentativa de separação, ou agrupamento, desses conceitos.

### 3.3.1 Proficiência X Competência(s)

Início com as professorais palavras de Maria Luísa Ortíz Alvarez, em sua “(re)definição das competências do professor de LE”, capítulo de um livro (por ela organizado) fundamental para o entendimento das competências e sua importância para a formação docente. Alvarez (2015, p. 236) nos ensina que

a utilização do termo competência vem do fim da Idade Média e pertencem essencialmente à linguagem jurídica. Significava que determinada corte, tribunal ou indivíduo era “competente” para realizar um dado julgamento. **Por extensão, o termo veio a designar o reconhecimento social sobre a capacidade de alguém se pronunciar a respeito de algum assunto específico.** Já no Renascimento, era definido como a capacidade de realizar determinado trabalho. Isto quer dizer que **a palavra competência era usada para designar pessoa qualificada para realizar algo.** Assim, em consequência dessa revisão conceitual, ainda em curso, o componente afetivo e o caráter individualizante passaram a incorporar-se ao conjunto de elementos que fazem parte da natureza da competência. Nesse aspecto, **há uma tendência convergente entre as diferentes abordagens e que aponta para a noção de competência, que inclui as dimensões cognitiva, profissional e individual.** Em outros casos como o de Durand (1998), o autor elaborou o conceito de competência, englobando conhecimentos, habilidades e atitudes, e estabelece uma vinculação da competência ao fazer, à habilidade de concretizar uma ação. (grifos meus).

Alvarez (2015) apresenta um panorama inicial da conceituação do termo e do seu uso. Após essa aula, me resta pouco a fazer. Acho prudente dizer, de início, que não está inclusa nessa navegação um histórico revisitado proficuamente do termo competência. O que segue são alguns apontamentos que julgo importantes para o entendimento do termo, bem como a sua delimitação.

Em uma palestra de que participei na Universidade do Arizona, presenciei uma discussão muito interessante e esquentada, embora longa demais para se prender o interesse e se perder em citações e acusações. A discussão girava em torno de quem devíamos culpar pelos problemas causados pelo termo *competência*. Devemos culpar Noam Chomsky ou Dell Hymes? Não tenho interesse, nem capacidade, nem há necessidade de defender um ou outro. Mas é preciso entender como surge esse assunto que após quarenta anos continua a gerar polêmica.

Em seu livro *Aspectos da Teoria da Sintaxe*, Noam Chomsky introduz a dicotomia competência/desempenho. No texto de 1978, Chomsky apresenta a gramática gerativa enquanto

teoria da competência linguística. A teoria da competência linguística, junto à gramática gerativa, analisa um falante-ouvinte ideal, que está dentro de uma comunidade linguística homogênea e que conhece sua língua perfeitamente, capaz de usá-la e de articulá-la em uma performance linguística (desempenho), sem grandes problemas ou imprevistos. Muitos diminuem essa visão por ela não contemplar a área de ensino-aprendizagem de línguas, mas não era a intenção de Chomsky falar de ensino nem de aprendizagem com essa teoria. Em conversa informal na Universidade do Arizona, onde Chomsky é professor, ele me disse que antes se sentia incomodado com isso, pois ele nunca havia escrito algo que pudesse relacionar ao ensino e à aprendizagem de línguas. Embora ele não tivesse dito com essas palavras, acredito que hoje haja apenas uma vontade de solicitar que seu interlocutor releia com cautela a sua obra.

Dell Hymes discorda de Chomsky. A ideia da competência linguística apresentada por Chomsky, para ele, é reducionista, uma vez que só faz menção ao conhecimento da língua, excluindo, assim, uma possibilidade de inclusão de fatores socioculturais. Hymes (1972) também critica a ideia do falante ideal. Hymes então propõe a ideia de Competência Comunicativa, que leva em conta o uso da língua corrente, da língua em suas diferentes esferas, estados emocionais dos falantes, regras sociais e funcionais que regem uma língua dentro de contextos específicos. Hymes também não se propôs a pensar sobre o ensino-aprendizagem de línguas com sua teoria. Segundo Moura (2015, p.81), em entrevista informal de 2004, Hymes lhe disse “não compreendo porque tanto alvoroço pela comunidade de professores quanto ao conceito de competência comunicativa que propus, pois minha intenção na época foi apenas chamar a atenção da comunidade científica quanto à importância do contexto social não ser ignorado e como o conceito proposto por Chomsky (1965) era limitado”.

Ambos os autores não se propuseram a pensar sobre o ensino ou a aprendizagem de línguas. Dessa forma, é, no mínimo, estranho utilizar seus modelos para tal finalidade, malgrado a importância de conhecer esses modelos em sua origem. Outros autores também foram muito importantes para o entendimento do conceito de competência, como Widdowson (1978).

Canale e Swain (1980) apresentam um modelo de Competência Comunicativa que engloba quatro componentes:

- a) **competência sociolinguística:** entendimento dos significados sociais envolvidos na interação verbal.

- b) **competência discursiva:** combinação de formas gramaticais e semânticas no intuito de produzir diferentes gêneros; escritos ou orais.
- c) **competência gramatical:** uso do código linguístico verbal e não-verbal, noção de léxico, morfologia, sintaxe, semântica, fonética e fonologia.
- d) **competência estratégica:** capacidade de negociar sentidos, mesmo com pouco domínio das outras competências, descrições, uso de gestos e paráfrases e explicações, compensando, assim, condições externas.

Apesar de parecer simples, esse modelo foi o primeiro, ou um dos, a ir de encontro às teorias estruturalistas de língua, que eram manifestadas através do ensino baseado no método audiolingual. Esse modelo foi motivo de celebração para a grande área de ensino e aprendizagem de línguas, mas também, e sobretudo, para os estudos voltados para avaliação. Os autores acrescentam postulados interessantes e inéditos, possibilitando um entendimento mais amplo do que seria ensinar, aprender e avaliar, e o que essas ações requerem. O conceito de Competência Comunicativa apresentada por Canale e Swain acrescenta a noção das habilidades, adição muito valiosa à proposta de Hymes. Para os autores (1980, p. 5),

conhecimento aqui se refere àquilo que um indivíduo sabe (consciente e inconscientemente) sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo da língua; habilidade se refere a quão bem ele pode realizar esse conhecimento em comunicação real.

A despeito da sua importância, estudiosos que vieram após eles criticaram severamente esse modelo, sendo o caso mais famoso Johnson (2003). Um dos motivos de discórdia era que, para Canale e Swain, os aprendizes só iriam dominar a Competência Comunicativa, logo aprender uma língua, de fato, se estivessem expostos, de igual maneira, a essas competências.

Em 1995, Celce-Murcia, retoma o modelo de Canale e Swain e amplia os componentes da Competência Comunicativa de quatro para seis. São elas:

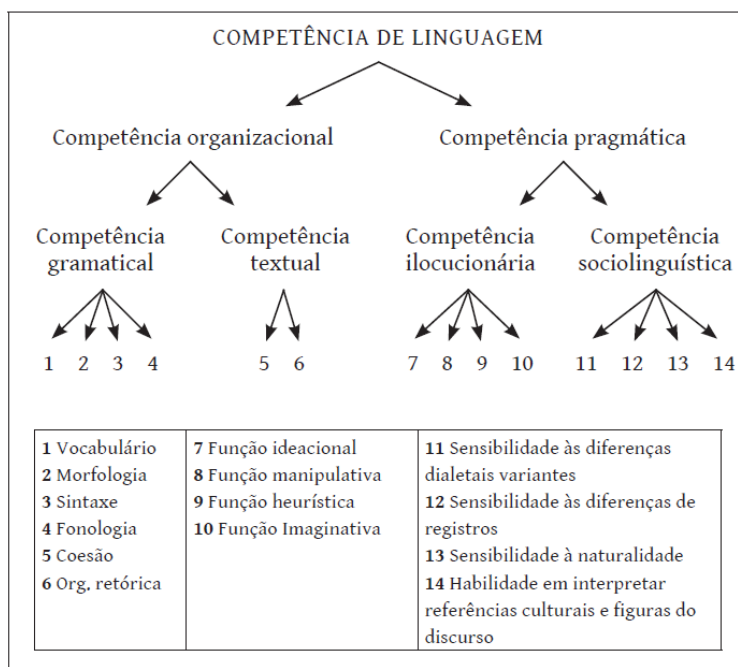
- a) **competência discursiva:** A competência discursiva seria a mais importante, pois é a partir dela que as outras iriam se desenvolver.
- b) **competência linguística:** A competência linguística daria conta do domínio do sistema linguístico, para a antiga língua (como base) e a língua a ser aprendida.
- c) **competência formulaica:** A competência formulaica daria conta das frases lexicais, de estruturas básicas e ditas clichês da língua.

- d) competência sociocultural (ao invés de sociolinguística):** A competência sociocultural abarcaria o que a pessoa sabe e consegue movimentar sobre os aspectos socioculturais da língua-cultura que se quer aprender.
- e) competência paralinguística:** A competência paralinguística tem a ver com o uso de linguagem não verbal utilizada na interação face a face.
- f) competência estratégica:** A competência estratégica é aquela que dá conta da compensação das outras competências, quando elas falham.

A proposta de Celce-Murcia em muito contribui para o entendimento das competências para a sala de aula, mas não diz muito para exames de língua, como aponta Ramos (2015).

Bachman (1990), por sua vez, apresenta o que ele chama de Competência de Linguagem. Para o autor, essa competência estaria alicerçada sobre: a **competência organizacional** (alicerçada na **competência gramatical** e **competência textual**) e a **competência pragmática** (tendo por base as **competência ilocucionária**, ou **funcional**, e a **competência sociolinguística**). Basso (2001, p. 127 *apud* DA SILVA, 2010, p. 272) apresenta uma figura que ajuda a visualizar melhor a configuração proposta por Bachman. Apresento-a na Figura 5.

**Figura 5** – Competência de linguagem de Bachman



Fonte: Basso (2001, p. 127 *apud* DA SILVA, 2010, p. 272)

Alvarez (2015, p. 252) ainda nos informa que Bachman (1990, p. 100-104 *apud* ALVAREZ, 2015) “[...] inclui três componentes na competência estratégica: componentes de avaliação, planejamento e execução”. Dessa forma, Bachman se aproxima bastante deste estudo e nos mantém interessados em sua proposta.

José Carlos Paes de Almeida Filho, ao adotar o termo competência linguístico-comunicativa, posiciona as competências em direção ao ensino e à aprendizagem de línguas, bem como utiliza o termo como atilho entre Competência Linguística (Chomsky) e Competência Comunicativa (Hymes). Para o pesquisador (*apud* ALVARENGA, 1999, p. 68), a Competência Linguístico-comunicativa é “[...] a capacidade de produzir linguagem em contextos de uso e comunicação, insumo de qualidade para que os seus alunos tenham isso como insumo útil para produzir competência eles mesmos”. Portanto, essa competência requer exposição e tem a ver com conhecimento (“insumo de qualidade”), sem deixar de abarcar com a tomada de decisões e autoria (“produzir competências eles mesmos”). Os trabalhos de Almeida Filho têm sido insumo de qualidade para a produção de conhecimento, como podemos ver em Almeida Filho (1993, 1998), Alvarenga (1999), Basso (2001), Costa (2005), Moura (2005), dentre muitos outros.

Aproveitando-me do poder de síntese de Moura (2005), apresento o seu resumo contrastivo e explicativo entre Competência Linguística, Competência Comunicativa e Competência linguístico-comunicativa, no Quadro 2.

**Quadro 2 – CL X CC X CL-C**

CL	CC	CL-C
Foco na produção de frases coesas e em uma compreensão lógico-gramatical da língua.	Foco na comunicação e na coerência	Foco no sujeito que se comunica com insumo de qualidade. Considera que o trânsito da interação em uma situação comunicacional impõe à linguagem transformações (Prabhu, 2001- <i>apud</i> Almeida Filho, 2005) que propiciam, efetivamente, o desenvolvimento da capacidade de criatividade ling
Um sistema fechado que opera em torno de si. Considera um grupo homogêneo de falantes.	Um sistema semi-aberto, pois considera que o falante/ouvinte atua em uma comunidade homogênea Abarca a CL.	Um sistema aberto que considera as influências, interferências e heterogeneidade não apenas do contexto social mas do sujeito também. Abarca a CL e a CC.
Objetiva a produção de língua com acuidade linguística um falante ideal/perfeito/ imaginário.	Objetiva o uso apropriado de linguagem humana em contextos múltiplos de interação.	Objetiva a compreensão/criação de linguagem com insumo de qualidade.

Pressupõe condições ideais de comunicação para que a competência seja produzida.	Não pressupõe condições ideais de comunicação. Considera necessário produzir a linguagem conforme os diferentes contextos sociais em que circula o sujeito em uma interação.	Não considera necessário que haja condições ideais para que a linguagem seja produzida. Compreende que as teorias de linguagem devem ser e
Inatista – o falante já nasce com um dispositivo de aquisição linguagem (LAD) que o capacita a fazer uso da língua.	Não é inatista.	Distingue aquisição de aprendizagem (Krashen, 1982) e considera ambas distintas e possível de serem ampliadas e desenvolvidas.
Separa o sujeito da língua uma vez que não considera as individualidades de cada pessoa.	Foco em aspectos funcionais de uso da linguagem.	Aproxima o sujeito da linguagem em que ele circula ao considera-lo como agente indissociável de sua linguagem.
Não se preocupa com situações de ensino/aprendizagem de linguagem humana.	Não se preocupa com situações de ensino/aprendizagem de linguagem humana.	Preocupa-se com situações de ensino/aprendizagem de linguagem humana.

Fonte: Moura (2005, p. 86<sup>18</sup>).

Essa diferenciação é de grande importância para um melhor entendimento dos termos e dos construtos teóricos em que eles se assentam.

Com o que foi visto até então, é possível perceber que o termo *competência* é muito mais do que polissêmico. Ele é multidinâmico e, também, não diferente da proficiência, envolve questões para além das discussões acadêmicas. Acredito que tem a ver com questões políticas, num sentido aristotélico, para além de tudo. Até então vimos que a competência tem sido baseada em conhecimento e habilidades, e também tomada de decisão e uso de língua em situações reais. Diante de um quadro tão amplo, complexo e controverso, Moura, em sua dissertação de mestrado (2005, p. 63), traz uma tabela detalhada do conceito de competência segundo alguns autores. O seu esforço é louvável e pertinente de ser apresentado aqui, mais uma vez, conforme o Quadro 3.

<sup>18</sup> Acredito que há incongruência relacionada a termos traduzidos pelo autor (como DAL e LAD). Para além disso, mantive a forma original da sua escrita, permanecendo, portanto, as palavras sem hífen, com trema etc. Assim o fiz para manter a escrita do autor o mais original possível.

**Quadro 3** – Noções gerais de competência, segundo Moura (2005, p. 63-64)

Autor	Compreensão do termo competência
Allal (2004, <i>apud</i> Ollignier, 2004, p. 15 e 83).	“(…) organização dos saberes em um sistema funcional”. (...) suas principais dimensões são: a rede dos componentes cognitivos, afetivos, sociais e sensório-motores, bem como sua aplicação a um grupo de situações e a orientação para uma determinada finalidade”. “(...) uma rede integrada e funcional constituída por componentes cognitivos, afetivos, sociais, sensório-motores, capaz de ser mobilizada em ações finalizadas diante de uma família de situações”.
Gillet (1991, <i>op. cit.</i> , p. 36).	“(…) sistema de conhecimentos, conceituais e procedimentais, organizados em esquemas operatórios, que permitem, em função de uma família de situações, identificar uma tarefa-problema e resolvê-la por meio de uma ação eficaz”.
Levy-Leboyer (1996 <i>op. Cit.</i> , p. 36).	“(…) repertórios de comportamentos [que tornam as pessoas eficazes] em uma determinada ação”.
Lê Boterf (1998 <i>op. Cit.</i> , p. 133).	“(…) uma combinatória complexa, de uma ligação coordenada, multidimensional, que sempre deve ser recriada, da mobilização de múltiplos recursos, de saberes, de “savoir-faire”, de estratégias, de habilidades manuais, de atitudes, de valores privilegiados...
Malglaive (1990 <i>op. Cit.</i> , p. 153).	“(…) uma totalidade complexa e instável, mas, estruturada, operatória, isto é, ajustada à ação e as suas diferentes ocorrências” “(...)estrutura dinâmica cujo motor é a atividade”.
Ollagnier (2004, p.10)	“(…) a capacidade de produzir uma conduta em um determinado domínio”.
Perrenoud (2004 <i>op. Cit.</i> , p. 153).	“(…) a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações”.
Plantamura *(2003, p. 11 e 13)	“(…) capacidade, processo, mecanismo de enfrentar uma realidade complexa, em constante processo de mutação, perante a qual o sujeito é chamado a nomear a realidade, a escolher. Entendemos os saberes, na sua vertente de ciência e na sua dimensão de experiência, como sinônimo de conhecimentos e que se adquirem sentidos se mobilizados no processo sempre único e original de construção e reconstrução de competências (p. 11). (...) A competência deve ser entendida como recurso para dominar uma realidade social e técnica complexa, diante da qual o ser humano é chamado a escolher”.
Tardiff (1994, <i>op. Cit.</i> , p. 36).	“(…) um sistema de conhecimentos, declarativos [...], condicionais [...] e procedimentais [...]organizados em esquemas operatórios” que permitem a solução de problemas”.
Terezinha Rios (2003, p. 46).	“Saber fazer bem...”
Toupin (1995 ( <i>op. Cit.</i> , p. 36).	“(…) a capacidade de selecionar e agrupar, em um todo aplicável a uma situação, os saberes, as habilidades e as atitudes”.
Zarifian (2001 (p. 68)	“(…) o “tomar iniciativa” e o “assumir responsabilidade do indivíduo” diante de situações profissionais com as quais se depara
Medef ( <i>apud</i> Zarifian, 2001, p. 67)	“A competência profissional é uma combinação de conhecimentos, de saber-fazer, de experiências e comportamentos que se exerce em um contexto preciso. Ela é constatada quando de sua utilização em situação profissional, a partir da qual é passível de validação. Compete então à empresa identificá-la, avaliá-la, validá-la e fazê-la evoluir.”



Algumas considerações que julgo importantes sobre essa hercúlea tabela de Moura, que também foram considerações feitas por ele, dizem respeito a “algumas expressões [que] conotam uma compreensão convergente entre os autores, como: complexo, multidimensional, sistema, funcional e mobilização, conferindo, assim, uma dimensão dinâmica, ativa e multidimensional à noção de competência” (MOURA, 2005, p. 64). Expressões que funcionam mais como atilhos, unificando os sentidos, ao invés de gretá-los. E mais, assim como vimos com a proficiência, a ideia de competência também tem a ver com uma visão de língua(gem). Por exemplo, em uma visão estruturalista da língua, há pouco ou nenhum espaço para se conceber a ideia da competência comunicativa, já que a linguística se basta. O que me leva a reafirmar que a concepção de língua é efeito norteador para todos os estudos que envolvem a linguagem.

Outro autor de especial destaque é Philippe Perrenoud. O autor vem escrevendo na área de educação, e entende a competência como “[...] a faculdade de mobilizar um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidades, informações, etc) para solucionar com pertinência e eficácia uma série de situações” (PERRENOUD, 2004 *apud* ALLAL, 2004, p. 19). Seus estudos têm sido como pavimento para a área da formação do professor e do ensino e aprendizagem de línguas.

A pergunta que você deve estar se fazendo é: *ok, mas em que medida essas definições, esses (des)entendimentos nos interessa?* Bom, me interessa, acima de tudo, entender o motivo da confusão entre ser proficiente e ter competência na língua.

Stern (1987, p. 344) diz que “[...] entre diferentes aprendizes, em diferentes estágios de aprendizagem de L2/LE, a competência ou proficiência vai do zero à “proficiência do nativo”. A presença da palavra *nativo* nos remete ao modelo de Chomsky, mas, mais especificamente, nos traz de volta um velho desconforto: a presença do nativo enquanto modelo a ser seguido. Um desconforto muito discutido em Figueredo (2011), Kristeva (1994a, 1994b), Palma (2011) e Schmitz (2013). Esse desconforto é o motivo do próprio Stern (1983, p. 341) dizer, como já trouxe no início, que “[...] na maioria dos casos, possa ser perda de tempo e talvez até mesmo não desejável tentar alcançá-la [a proficiência]”. Obviamente que, querendo ou não, há um modelo a ser seguido. Mas com todas as discussões e resultados de pesquisa na área da linguagem, falar em seguir o falante nativo é um delírio que podemos evitar. Delírio e frustração.

Voltemos. Fontão do Patrocínio (1995, p. 18) nos apresenta um esclarecimento pontual e necessário: o de que “a área de aprendizagem de línguas não lida apenas com a proficiência, mas também com o conhecimento subjacente a essa proficiência”. Ou seja, com tudo o que a

proficiência move, i.e., as competências. Avaliar a proficiência tem a ver, necessariamente, com a avaliação das competências. Alvarez (2015, p. 253, grifo meu) define competência como

[...] **capacidade** de articular, relacionar e mobilizar saberes, conhecimentos e teorias (formais e informais). Ela está baseada em crenças e valores que nos fazem tomar decisões e assumir determinadas atitudes perante situações-problema, situações essas muitas vezes desafiadoras. A articulação e mobilização dos saberes e conhecimentos se efetiva a partir das necessidades da vida diária que nos levam a desenvolver um conjunto de habilidades mediante uma ação cognitiva, afetiva e social, portanto ela é dinâmica, se desenvolve e cresce com a experiência, a prática (práxis) profissional e a reflexão. É um diálogo constante entre a teoria e a prática dentro de contextos reais de ação. Exige responsabilidade, habilidades e estratégias, determinação e confiança em si mesmo para poder alcançar o(s) objetivo(s) previsto(s)

Dessa forma, a meu ver, competência não se alcança; se desenvolve. Competência inicia como um processo mental, interno. Tânia Lima (2013, p. 50) diz que “[...] a competência comunicativa (proficiência) é uma peça fundamental para que o diálogo intercultural aconteça de forma minimamente satisfatória”. Para ela, competência comunicativa é o mesmo que proficiência. Com respeitosa discordância, acredito que ser competente é apenas uma parte de ser proficiente. Logo, competência faz parte da proficiência, constitui a proficiência, mas não pode ser confundido/comparado com a proficiência. A competência, acredito, não pode ser *dominada*, porque não se alcança. O desenvolvimento da competência comunicativa é um fator muito importante para a proficiência do aprendiz. Mas não consigo ver esse fenômeno enquanto causa e efeito para o sucesso da proficiência. Considerar competência comunicativa como proficiência é reforçar os estilhaços terminológicos existentes entre *competência* e *proficiência*.

### 3.3.2 Competências X Habilidades

A confusão se mantém entre competências e habilidades. Já vi colegas de profissão falar de competência linguística e de habilidade linguística. Por não encontrar trabalhos acadêmicos que me dessem suporte para uma diferenciação dos termos, transcrevo abaixo os meus apontamentos, fruto de inquietações terminológicas. Imagino, por inferências de leituras, que esses termos tenham sido trazidos e traduzidos da língua inglesa. Ao que parece, buscou-se uma tradução com palavras cognatas, ou próximas, na língua portuguesa. Não tenho intenção de fazer uma historiografia dos termos, mas jugo ser imprudente não fazer essa menção. Como já visto, competência (*competency*) só existe como substantivo, não podendo dizer “fulanx é competente linguisticamente”, por exemplo, apesar de eu já ter visto colegas de profissão e em congressos, o que gerou, em ambos os casos, um certo desconforto. Entendendo competência através das palavras de Alvarez não nos

resta dúvida sobre esse conceito. O que escrevo adiante é são apontamentos, ainda que iniciais, sobre as origens da confusão entre competência e habilidade.

Início trazendo o fato de que na língua inglesa temos as palavras *competence* e *competency* significando o que traduzimos por competência, e *skill* e *ability* para o que traduzimos por habilidade. Para o primeiro caso devemos ver que *competence*<sup>19</sup> refere-se a habilidade [ability] de fazer algo bem feito; enquanto que *competency*, nas palavras de David Dubois (1998) são “aquelas características – conhecimento, habilidades [skills], mentalidade, padrões de pensamento, e coisas do gênero - que, quando usadas, seja individualmente, ou em combinadas, resultam em uma performance bem sucedida”. Pela minha vivência na língua inglesa, infiro que *competence* refere-se a uma habilidade geral, e *competency* a uma habilidade de/para realizar uma dada tarefa.

Já para o segundo caso (*skill* e *ability*), vemos, segundo o *Cambridge Dictionary*, *ability*<sup>20</sup> refere-se “a habilidade [skill] ou qualidades que você precisa para fazer algo”. Apresenta-se como traduções: capacidade e habilidade. Já *skill*<sup>21</sup> é a habilidade [ability] para fazer uma atividade ou um trabalho bem, especialmente porque você o fez muitas vezes”. Apresenta-se como traduções: habilidade e destreza. Esse trabalho arqueológico me leva a pensar que *ability* é uma habilidade geral, talvez nata, que só florescerá através da prática, onde se torna um *skill*; uma vez que *skill* requer treino e prática.

Dessa maneira, podemos reforçar que nosso conceito de competência está ancorado em *competency*, já que esse significado está atrelado a habilidade para realizar uma tarefa, e o nosso conceito de habilidade está ancorado em *skill*, já que esse significado está atrelado a prática. A confusão se dá, justamente porque a prática é a tarefa, a ação social. Assim, utilizando-me das palavras de Albuquerque (2018), na arguição deste estudo, habilidades seriam “degraus para se chegar à competência”. O exemplo utilizado por ele é de grande valia para o entendimento do termo: “se eu tenho competência para dirigir um carro, é sinal de que eu alcancei diversas habilidades (não necessariamente todas) que envolvem o ato de dirigir, tais como: controle de embreagem, realização de baliza, cálculo da distância entre carros etc”. Devo, também, lembrar Alvarez (2015) quando ela fala que “[...] a articulação e mobilização dos saberes e conhecimentos

<sup>19</sup> Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/competence>. Acesso em jan. 2019.

<sup>20</sup> Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/ability>. Acesso em jan. 2019.

<sup>21</sup> Disponível em: <https://dictionary.cambridge.org/pt/dicionario/ingles-portugues/skill>. Acesso em jan. 2019

se efetiva a partir das necessidades da vida diária que nos levam a desenvolver um conjunto de habilidades mediante uma ação cognitiva, afetiva e social [...]”.

### 3.3.3 Proficiência X Desempenho

Por fim, gostaria de trazer para nossa conversa o confronto entre desempenho e proficiência.

Na defesa do projeto de mestrado fui questionado se esse trabalho estava analisando exames de proficiência, ou de desempenho. A diferenciação me foi bastante custosa e me levou a bulícios intensos na hora de dormir, após leituras.

De acordo com Scaramucci (2012, p. 107), o termo avaliação de desempenho, “[...] tem-se referido à avaliação que pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática”. Portanto, desempenho refere-se a desenvoltura do aprendiz em realizar determinada tarefa. Um exemplo disso seria *escrever um email para os funcionários de uma empresa, expondo as recomendações para lidar com a ansiedade corporativa e melhorar a qualidade de vida no trabalho*. À desenvoltura demonstrada pelo candidato ao realizar essa tarefa damos o nome de desempenho. Assim, desempenho não seria o mesmo que competência, nem habilidade, nem proficiência. Entendendo que “testes de desempenho oferecem ao avaliando a oportunidade de produção espontânea e desempenho real para operar a língua em situações comunicativas autênticas” (MORROW, 1977 apud SCARAMUCCI, 2012, p. 207), vemos que “[...] o que se pretende avaliar, nesse caso, é a capacidade do avaliando de agir no mundo através da linguagem, num ato que, embora conjunto, exige a coordenação de ações individuais” (CLARK, 2002 apud SCARAMUCCI, 2012, p. 207).

Dessa forma, podemos, em um esforço interpretativo, dizer que através da realização de uma tarefa (desempenho), o aprendiz/candidato move as suas competências, demonstradas através das habilidades. A partir da análise desse desempenho podemos aferir a sua proficiência.

### 3.3.4 Avaliação: inquietações e definições

*Exames de desempenho* não é o mesmo que *exames de proficiência*. Exames de desempenho, do inglês *performance tests*, ou *performance assessment*, pode dizer respeito à

língua. Uma vez que desempenho diz respeito a desenvoltura em realizar uma tarefa X, se o objetivo da avaliação for analisar e aferir questões voltadas para a língua(gem), estaremos falando de proficiência, que foi/é analisada através da performance. Exames de proficiência, portanto, é o termo que julgo ser mais acertado para avaliação que envolve o uso da língua(gem). O que deve ser questionado agora é: o que é avaliação?

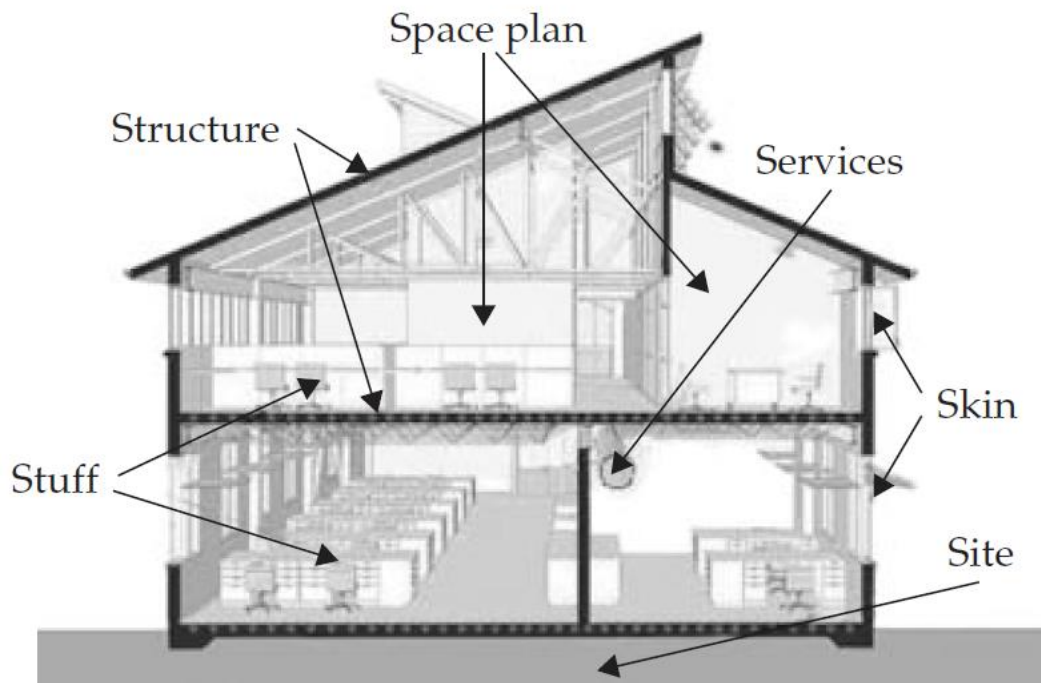
Na língua inglesa temos três termos parecidos e distintos entre si: *test*, *assessment* e *evaluation*. A grosso modo, *evaluation* é o processo de fazer julgamento acerca do aprendizado do aluno, baseando-se em critérios e evidência. É comum, após esse processo, prover o aprendiz com um feedback: bom, muito bom, excelente, etc. *Assessment* é o processo de documentar o conhecimento, as habilidades, as atitudes e crenças geralmente por termos mensuráveis. O objetivo do ‘assessment’ é de fazer melhorias, não apenas julgar. Em contexto educacional, ‘assessment’ é o processo de descrever, coletar, gravar, escanear e interpretar informações acerca do aprendizado. *Assessment* é, também, responsável pelo efeito retroativo. *Test* enquanto substantivo é o instrumento usado para avaliar o conhecimento de alguém em relação a algo, para determinar o que essa pessoa sabe ou aprendeu. *Test* enquanto verbo significa aferir o nível da habilidade ou do conhecimento adquirido.

Nesse estudo é interessante pensar em *test* (enquanto verbo e substantivo) e em *assessment*. Fulcher (2013), pensando no instrumento teste/avaliação, vê a estrutura dele como a de uma casa. Para o autor, um teste deve ser estruturado, assim como uma casa, da seguinte maneira<sup>22</sup>:

---

<sup>22</sup> Tradução feita por mim, baseando-me em Fulcher (2013, p. 3-5).

**Figura 6** – Camadas do design arquitetônico do teste e sua reforma, de Fulcher (2013)



Fonte: Fulcher (2013).

**Terreno** (*site*): os modelos de competência comunicativa e uso da língua mudam muito pouco ao longo do tempo. Semelhantemente, as práticas discursivas no mundo real e as funções requeridas para executar tarefas linguísticas específicas são amplamente estáveis. Isso constitui o terreno teórico e descritivo, que raramente experienciam abalos sísmicos.

**Estrutura** (*structure*): a estrutura de um teste é estabelecida em uma planta que descreve o propósito do teste, os construtos de interesse (baseado em modelos), domínios discursivos relevantes para quem é de interesse, modelo de tarefas, e outros critérios reais cuja pontuação os usuários gostariam de prever. Muito trabalho da Linguística Aplicada é necessário para criar a estrutura, que é específica para cada contexto. Por exemplo, os gêneros e os roteiros da indústria, e os construtos necessários para uma performance bem sucedida pouco mudaram ao longo do tempo (FULCHER, DAVIDSON & KEMP, 2011).

As duas primeiras camadas do terreno e a estrutura estão estabelecidas em uma planta tese, enquanto as camadas abaixo da estrutura são tipicamente articuladas em especificidades do teste.

**Fachada** (*skin*): o equivalente a fachada quando se fala de testes é o modelo de execução, que dita como o teste é executado (por exemplo, via internet, se tem uso do computador, ou papel

e caneta), e o modelo de apresentação, que dita o que os candidatos vão encontrar. As alterações feitas na fachada são mais frequentes, mas feitas somente quando for indispensável, porque sua alta visibilidade causa ao candidato desconforto diante de uma mudança repentina.

**Cômodos** (*space plan*): o modelo de confecção do teste cria o espaço (*space plan*) para o teste. Esse modelo dita em quanto tempo o teste deve ser administrado, quanto de *input* deve ter, e quantos itens e os tipos de questões que devem incluir. Os cômodos dizem como o domínio é apresentado dentro de um espaço limitado disponível em um teste.

**Mobília** (*stuff*): os itens individuais (tipos de questão) são a mobília que ocupam os cômodos. Eles são cambiáveis e se movem em diferentes formatos de testes à vontade, apesar de que se novos tipos de questão forem adicionados, isso pode promover uma mudança na tubulação.

**Tubulação elétrica** (*services*): a camada de tubulação elétrica dá ao prédio usuabilidade. Em um teste, a camada de tubulação elétrica é o argumento interpretativo (KANE, 2006) que dá o *rationale* para as decisões feitas em todas outras camadas de forma a justificar as interpretações feitas dos resultados dos testes, que, por sua vez, ratifica o uso desses resultados para tomada de decisões com o propósito dado. Logo, quando uma mudança é feita em qualquer camada arquitetônica, o argumento interpretativo vai precisar ser ajustado.

A ideia de mudança em um exame, seja em qualquer uma das partes, é normal e até mesmo bem vinda, uma vez que indica que os seus elaboradores estão em constante reflexão acerca de uma série de fatores, como o conceito de língua, de avaliação, etc. Os exames mudam por motivos dos mais diversos. No caso do Celpe-Bras e dos exames do CAPLE, podemos ver essas mudanças de várias maneiras. Em relação ao Celpe-Bras há estudos sobre essas mudanças, como em Ferreira (2014); em relação ao CAPLE, as provas que fiz download para análise, no início da pesquisa, em 2016, são completamente diferentes das que estão disponíveis para consulta e estudo em seu site.

Como podemos ver, na própria construção de um teste está incluso o objetivo que se pretende com ele, bem como já se prevê que haverá efeito(s) retroativo(s). Entendendo tudo isso, podemos entender que o conceito de avaliação aqui utilizado é o mesmo que o *assessment* da língua inglesa.

Vale lembrar que é imprescindível para qualquer avaliação ter em mente as expectativas (o que a pessoa deveria saber e deveria utilizar para a realização das tarefas propostas).

Agora que já navegamos pelas competências, pelas habilidades, pelo desempenho, afluentes da proficiência, acho prudente marcar essa incursão com nossa bandeira do entendimento.

### 3.3.5 “Claro em pensar, e claro no sentir/É claro no querer” - Avaliação de proficiência: chegando a uma definição

Antes de dar prosseguimento à discussão, ou para dar prosseguimento a ela, apresento um quadro de contraste dos conceitos até aqui colhidos e discutidos. Apresento o que entendo por eles, de maneira curta, de modo a nos dar direcionamentos pontuais sobre eles. Não proponho, com isso, que a discussão se encerre no quadro proposto. Ao contrário. O quadro tem o intuito de condensar as informações coletadas até então e não deixá-las soltas no texto.

**Quadro 4** – Joeirando conceitos

Competência	Habilidade	Desempenho	Proficiência
Qualidade/capacidade de diante de uma determinada situação, movimentar saberes e conhecimentos para analisar e resolver o problema apresentado.	Capacidade/destreza forjada/aperfeiçoada através da prática, com o intuito de realizar uma dada tarefa.	Resultado da mensuração da desenvoltura apresentada por alguém para a realização de uma tarefa.	Enlaçamento de competências, manifestadas através de habilidades que pode ser vistas na desenvoltura de um falante ao realizar determinada tarefa. A proficiência é relativa, nunca absoluta; o que permite avanços e regressões.

Sabemos que a avaliação de proficiência tem muito a ver com a avaliação do desempenho dos candidatos que prestaram um exame específico. Para que essa avaliação ocorra bem é preciso cumprir alguns passos. O primeiro tem a ver com a definição e o conhecimento do conceito de língua(gem) que vai ser bússola para o exame. Por exemplo, se se tiver uma visão estruturalista, a análise do desempenho vai levar em consideração aspectos formais da língua quase que exclusivamente. Isso incide no próprio conceito de proficiência e a gama de outros conceitos que



são mobilizados por ele. Após o conceito de língua(gem) é necessário se pensar no que esperar de cada questão e/ou da prova em geral. Isso vai resultar no critério de correção (*rubric*, em inglês), que vai auxiliar na correção do exame.

Entendo a avaliação da proficiência como o processo através do qual se busca analisar o uso (habilidades) de determinadas competências no desempenho apresentado. No capítulo que segue, darei prosseguimento a essa discussão, focalizando no Celpe-Bras e no DIPLE.

#### **4 ENTRE O ALÉM E O AQUÉM-MAR: A PROFICIÊNCIA NOS EXAMES INTERNACIONAIS DE LÍNGUA PORTUGUESA**

Antes de iniciar essa parte é preciso fazer algumas considerações. Primeiramente acho de bom tom informar que as análises aqui feitas são limitadas, como toda análise, mas, nesse caso, a limitação se deu por não ter acesso a documentos cruciais e essenciais, como as grades de avaliação internas utilizadas tanto pelo Celpe-Bras quanto pelo CAPLE. Enviei alguns emails para o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) solicitando acesso a esses documentos, para essa finalidade, e não obtive resposta. Tentei contatos outros, e a resposta foi um pouco diferente de não ter resposta; a resposta foi: não. O CAPLE foi mais solícito, respondeu à minha solicitação com email pedindo alguns dados. Após esse contato não houve outro. Diante do exposto, o que lhes apresento é fruto de leituras de autores anteriores a mim, alguns com mais sorte do que eu a acesso à documentação, e de informações colhidas em sítios virtuais do Celpe-Bras e do CAPLE.

Voltemos. No capítulo anterior nadamos nas águas dos exames de desempenho. De uma forma macro, também vimos como esses exames estão situados politicamente. Na verdade, vimos como eles materializam a política e, em alguns casos, para algumas funções, acabam por direcionar políticas externas e internas, a exemplo das políticas linguísticas. De maneira mais específica, analisamos as correntezas das definições de conceitos-chave para o entendimento do que estamos fazendo. Falamos sobre as competências e como elas são vistas e avaliadas em um exame de desempenho, assim como vimos como o desempenho é utilizado para aferir proficiência dos candidatos a esses exames. Nessa parte proponho uma análise tanto macro quanto específica dos exames.

Quando falo que os exames direcionam questões de políticas internas, estou me referindo a:

- a) No caso do Brasil, como apontam Schoffen e Martins (2016, p. 272), “a falta de parâmetros brasileiros para o ensino de PLA e a demanda de ensinar para atender às necessidades dos alunos faz com que os professores acabem buscando orientações para o ensino em outras ações e áreas”, como é o caso dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Ou seja, o Celpe-Bras acaba sendo instrumento “direcionador dos processos educacionais de PLA no Brasil e no exterior” (p. 272). Para além disso, o exame acaba por inserir questões importantes no currículo de letras, questões que nem

sempre são abarcadas em outras línguas, e muito menos em português como língua materna. São exemplos dessas questões: políticas linguísticas, avaliação, proficiência, competências, etc.

- b) No caso de Portugal, ao contrário do Brasil, a existência de documentos que orientam o ensino da língua portuguesa em contextos escolares e extraescolares que reforçam e refletem os postulados do CAPLE. São exemplos de documentos o “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador”, “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário” e o “Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPEE).

Em ambos os casos temos exemplos nítidos e concretos do efeito retroativo, já conceituado acima. Como disse, também antes, tenho observado que os aportes teóricos que fundamentam o conceito de proficiência para cada um dos países são bem diferentes. Diferentes a tal ponto de me levar a crer que não estamos falando da mesma coisa. Ou seja, não é apenas uma questão de proficiências, mas de proficiência A e proficiência B. Isto é, uma ideia de proficiência brasileira e uma proficiência portuguesa. A primeira baseada em um entendimento científico produzido por cientistas brasileiros, e a segunda baseada em um entendimento científico produzido por cientistas portugueses. No que segue, descreverei tanto o Celpe-Bras quanto o CAPLE, focando, no primeiro caso, na distinção entre os níveis *intermediário* e *intermediário superior* e, no segundo caso, no Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira.

#### 4.1 “DEUS QUER, O HOMEM SONHA, A OBRA NASCE” – O CELPE-BRAS

Apresento a história do Celpe-Bras pelas palavras de uma de suas fundadoras, a professora doutora Matilde Scaramucci, em entrevista a Diniz (2008):

[...] em primeiro lugar... o exame foi criado em... por uma portaria do Ministério da Educação mais especificamente da Secretaria de Ensino Superior do... Ministério da Educação... tinha um um um secretário que se chama não era bem secretário... era ele era o diretor do DePES... DePES é o Departamento de Política do Ensino Superior... do MEC... tem o DePES e tem um outro departamento que chama DAI... Divisão de Assuntos Internacionais... é nessa divisão que fica o Celpe-Bras... e esse diretor desse DePES... era... o Luiz Casseiro dos Santos... já se tinha tentado fazer isso há algum um tempo atrás... no final dos anos oit/setenta... mas... enfim... não se tinha conseguido... aí... em noventa e três... foi criada essa portaria pra produzir um exame de proficiência... ele deveria estar pronto em três meses... esse exame era uma uma aspiração... assim... um desejo antigo de professores da área de português para estrangeiros... que... exatamente

viam no exame a possibilidade de um... de um... instrumento direcionador... do ensino de português... né?... tanto no Brasil quanto no exterior... [...]

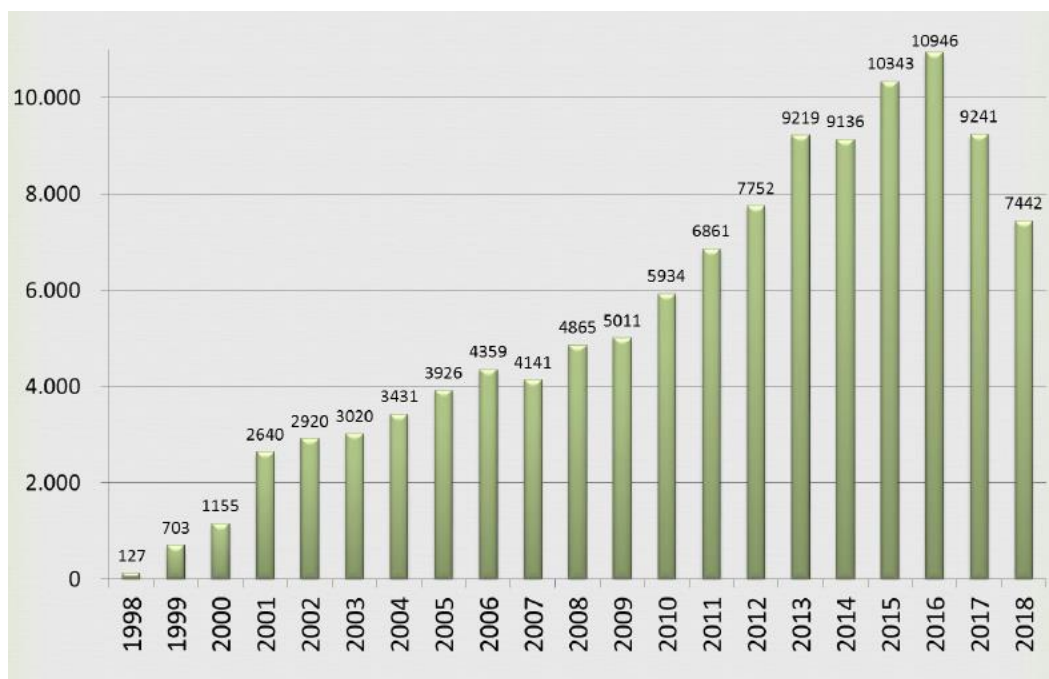
aí montaram uma comissão... composta por representantes dos principais programas de português língua estrangeira do Brasil... a professora Percília Santos... da UnB... que por sinal... era esposa do Cassemiro... o professor Francisco Gomes de Matos... da... Pernambuco... a professora Raquel Ramallete...da UFRJ... a professora Jandyra Cunha ... da UnB... a professora Margarete Schlatter... da UFRGS... e o professor José Carlos aqui da Unicamp... então essa comissão... depois da portaria... eles se reuniram uma vez ou duas ... pra delinear o exame... e nessa nessa reunião... o José Carlos éh informou a essa comissão que nós tínhamos aqui na Unicamp um exame que estávamos começando a fazer... que era um exame ... um exame pra uso interno... tinha...par/ participou da elaboração além de mim.. a professora Itacira... a professora Leonor Lombello que faleceu... e o professor José Carlos... né... e eu... não me lembro bem mais quem... mas a gente tinha feito umas discussões e fizemos um piloto ... vinham pessoas aqui... queriam certificados ... né... e esse exame... a gente queria um exame contemporâneo... um exame comunicativo... e esse exame... e eu fiz as tarefas de leitura e escrita... eu que bolei... eu pensei em tarefas... eu que fiz o primeiro exemplo de tarefa... integrando habilidades e... e aí José Carlos pediu se podia levar esse exame pro MEC pra ser o embrião do Celpe-Bras... nós autorizamos desde que nos fosse dado o crédito ...e ele acabou levando... e a partir daí... foi foi o embrião do Celpe-Bras... né? então ele começou aqui na Unicamp... (DINIZ, 2008 p.59-60).

A narrativa de Scaramucci não só nos apresenta a história do exame, de uma maneira rica, mas também nos ajuda a ver que esforços como esses reforçam a ideia de política linguística aqui defendida. Como nos revela a entrevistada, é uma iniciativa de um esforço coletivo e bem localizado, mas, mais tarde, potencializado e chancelado pelo Estado. Essa narrativa também nos mostra que o projeto embrionário já trazia consigo uma potência muito grande no que diz respeito aos seus efeitos retroativos, com matizes mais fortes quando falamos de ensino e aprendizagem de línguas.

Essa narrativa também é importante para nos ajudar a localizar o Celpe-Bras antes e hoje. É sabido que o Celpe-Bras é a única certificação de proficiência em língua portuguesa reconhecida pelo Ministério da Educação (MEC) do Brasil (vemos aqui um instrumento importante para a diplomacia entre Portugal e Brasil). Dessa forma, é um exame de alta relevância para os fins que visa. Desde 1998 o exame é aplicado duas vezes ao ano. De início era desenvolvido pela Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros, do MEC. Depois de um tempo passou a ser desenvolvido pelo INEP, mas contando com a assessoria da Comissão Técnico-Científica, formada por especialistas e professores da área, conforme Dell'Isola (2003 e 2014).

Segundo Schlatter (2014), nos anos iniciais do exame a motivação básica para a elaboração do exame era a seleção de estudantes de intercâmbio do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que antes do exame era feita por cada universidade que tinha essa parceria. Isso explica um número pequeno de inscritos nos anos iniciais. Da mesma forma, o aumento de inscritos nos outros anos também pode ser explicado pelo uso mais amplo desse instrumento de avaliação. Um número maior de inscritos é refletido em criação e ampliação de Postos Aplicadores do exame no Brasil e no mundo. Segundo Nagasawa (2017), “a primeira edição do Celpe-Bras, em 1998, foi aplicada em 8 instituições. Atualmente, o Exame é realizado em 94 Postos Aplicadores credenciados, sendo 29 deles no Brasil e os outros 65 espalhados por 35 países diferentes dos continentes americano, africano, europeu e asiático”. Ainda Nagasawa, em seu gráfico sobre o número de examinandos homologados, nos fornece informações importantes para o início de um mapeamento (que não é objetivo desse trabalho):

**Figura 7** – Número de examinandos homologados



Fonte: Nagasawa (2017)

O ano de 2016, que nos interessa, pois foi tomado para estudo, é um ano que apresenta o maior número de inscritos. Ainda me utilizando no pensamento de Gnerre (citado aqui na página 34), esses números revelam um interesse não necessariamente na língua, mas do que essa língua

pode proporcionar; ou seja, estudos e oportunidades de trabalho. O decrescimento, acredito, tem a ver com a insegurança gerada pela instabilidade política do país após o *impeachment* da presidenta eleita pela maioria dos votos, Dilma Rousseff, e pelo que esse golpe representou para o mundo: uma maneira de fazer política extremamente perigosa e maléfica.

#### **4.2 Celpe-Bras – Madeiras para o lastro: aportes teóricos do exame**

Como já apontado, não havia no Brasil diretrizes orientadoras para o ensino de português como língua não materna. Dessa forma, teve-se de recorrer a vários caminhos. Um deles são os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs). Os PCNs foram inicialmente publicados em 1997 com diretrizes para o ensino em todas as áreas do conhecimento; em 1998 os PCNs visavam ao que na época se chamava de 5ª a 8ª séries (Ensino Fundamental II); e em 2000 são criados os Parâmetros Curriculares para o Ensino Médio (PCNEM), que em 2006 dá origem às Orientações Curriculares do Ensino Médio (OCEM).

No que tange à língua, os autores dos PCNs, professores e especialistas da área, se baseiam em uma visão discursiva da língua(gem), tomando como base a noção bakhtiniana de língua. Assim, atravessa os PCNs as noções de gênero do discurso, definidas pelo texto como “[...] determinados historicamente, constituindo formas relativamente estáveis de enunciados, disponíveis na cultura” (BRASIL, 1998, p. 21), uma marca bem forte do filósofo da linguagem Mikhail Bakhtin (1992). Dessa forma, importa para os PCNs uma postura política de combate ao analfabetismo/iletrismo e a garantia à cidadania (ROJO, 2000). A noção de gênero do discurso apreendida é norteadora para todo o desenvolvimento da linguagem, do seu ensino e, conseqüentemente, da sua aprendizagem. Segundo os Brasil (1998, p. 20) a linguagem seria:

[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional.

Por sua vez, língua seria:

[um] sistema de signos específico, histórico e social, que possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprender-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas entendem e interpretam a realidade e a si mesmas (BRASIL, 1998, p. 20).

Entende-se, portanto, que o uso da linguagem é essencial para a interação em uma sociedade; para a negociação e produção de sentidos. Essa interação se dá, basicamente, por meio dos gêneros do discurso. *Língua* vai acompanhar o conceito de linguagem. Ao falar sobre a aprendizagem da língua, os PCNs quebram, oficialmente, com as perspectivas mais estruturalistas e abrem caminho para que outras concepções de língua também entrem em cena. Esses dois conceitos explicados cancelam a ideia da interação e o exercício da cidadania por meio dela.

O Celpe-Bras bebe dessa fonte. Para o exame, a linguagem é uma “ação conjunta de participantes com um propósito social” (BRASIL, 2015, p. 9). É esse conceito que fundamenta a) a noção de proficiência norteadora para o exame, e, por conta disso; b) as tarefas a serem desempenhadas pelos candidatos. Segundo Schlatter et al (2009, p. 105):

Embora não explicitado nos manuais, as especificações e o formato das tarefas do exame, bem como as orientações relativas à correção, apresentam 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 de discurso.

Mais adiante os autores ainda afirmam que

é a perspectiva vygotskiana, na qual a aprendizagem e o desenvolvimento humano estão inerentemente vinculados à prática social (Vygotsky, 1984; Lantolf, 2000; Schlatter, Garcez e Scaramucci, 2004): isso significa que a avaliação do desempenho deve levar em conta a natureza coletiva, co-construída do uso da linguagem, instanciada através de interações sociais (SCHLATTER et al, 2009, p. 106)

E esclarecem que

essa perspectiva se alinha a uma proposta de educação linguística (Bagno e Rangel, 2005; Garcez, 2003, ver também Orientações Curriculares para o Ensino Médio, 2006, embora não utilize o termo), segundo a qual o objetivo de ensino de línguas deve ser criar condições para que ‘o indivíduo ou o grupo possa exercer a leitura e a escrita de maneira a se inserir do modo mais pleno e participativo na sociedade tipicamente letrada que é a nossa (...).’ (Bagno e Rangel, 2005: 69). (SCHLATTER et al, 2009, p. 106)

O exame entende que o uso da língua não se dá de maneira isolada, nem com segmentação de habilidades (agora a fala, agora se lê, agora se ouve, agora se escreve). Por esse motivo, é proposto pelo exame uma avaliação integrada que leve em consideração a união da compreensão e da produção, mantendo a avaliação a um nível de uso da língua em situações e condições reais de realização. Uma vez propondo uma avaliação integrada das habilidades, o Celpe-Bras acaba por se colocar em um lugar de destaque no mundo dos exames, uma vez que quase todos os outros exames (a exemplo de IELTS, TOEFL, DELE, DALF e os exames do CAPLE) avaliam as

habilidades de maneira isolada. Esse é mais do que um posicionamento teórico. É um posicionamento político, sobretudo, que incide no exame enquanto instrumento e nos resultados obtidos através dele.

Assim, o Celpe-Bras acaba por (*modus in rebus*) avaliar indiretamente o letramento, entendendo letramento como “[...] 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” (SOARES, 1999).

Oficialmente, no Manual do Examinando, na seção sobre Como se Preparar para o Exame, é indicado o seguinte:

Não há uma maneira única ou melhor de se preparar para o Exame. Você pode se preparar lendo jornais, revistas que circulam no Brasil, escrevendo textos, assistindo a filmes e propagandas de televisão em português, interagindo com falantes de português e buscando se posicionar a respeito dos assuntos lidos. Lembre-se, no entanto, que os assuntos dos textos (orais e escritos) da Parte Escrita e da Parte Oral variam a cada edição do Exame. Você pode também procurar cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados (colegas, amigos, autoridades, diferentes seções de jornais ou revistas, entre outros) e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar sua compreensão e produção oral e escrita na Língua Portuguesa. Uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas linguísticas, cuja meta mais importante seja a superação de problemas de interferência linguística, não será suficiente. Como o Exame avalia conhecimentos práticos da língua, uma preparação baseada apenas em esforços imediatamente anteriores ao Exame também não será suficiente, ou seja, comece sua preparação com antecedência. (BRASIL, 2015, p. 22-23).

Com isso, podemos entender que não só se avalia o letramento, mas coloca, enquanto efeito retroativo, o ensino de português como língua não materna baseado em tarefas e em tarefas performadas através de gêneros, já que cita indicação de leituras e de prática com falantes da língua portuguesa. Em relação a esse último é importante notar, e noto com felicidade, que não há menção de um falante nativo, mas de falantes (sem predicativos). Essa é, também, uma decisão muito mais política do que teórica. Ao citar exames em edições anteriores entendo que há um reforço da ideia de que 1) o Celpe-Bras é um exame orientador para o ensino e a aprendizagem e, por isso, 2) não há necessidade/eficácia em buscar materiais didáticos porque 3) o Celpe-Bras quer os seus candidatos capazes de utilizar a língua em situações reais, mesmo que complexas, do cotidiano.



#### 4.2.1 Compartimentos da embarcação: um olhar para a estrutura do exame

O exame é composto de duas partes. Parte Escrita (coletiva) e Parte Oral (individual). Na Parte Escrita o candidato deve responder a quatro tarefas diferentes, tarefas estas que englobam compreensão oral e/ou escrita e produção escrita. Aqui tarefa é entendida como “um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social. Em outras palavras, uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores” (BRASIL, 2011, p. 5). A primeira tarefa requer a compreensão de um trecho de vídeo. A segunda tarefa requer a compreensão de um trecho de áudio para a produção escrita. A terceira e quarta tarefas requerem a compreensão de textos escritos. Todas as tarefas têm esses requerimentos como insumo para a produção escrita. Ou seja, se a primeira parte (compreender) não for bem executada, a segunda está totalmente comprometida.

A Parte Oral consiste em uma interação face a face entre o candidato e o avaliador/interlocutor (AI), juntamente com o avaliador/observador (AO), por 20 minutos. Na primeira parte da interação, com duração de 5 minutos, é estabelecida uma conversa sobre os interesses pessoais do candidato, baseada nas informações fornecidas no formulário de inscrição. A segunda parte, com aproximadamente 15 minutos de duração, também é uma conversa, mas tomando como base três Elementos Provocadores (EP). Esses elementos são textos autênticos, de circulação na mídia brasileira, com imagens e temas variados.

Vejamos exemplos do exame aplicado em 2016.2, na Figura 8.

**Figura 8** – Tarefa 1 da Parte Escrita do Celpe-Bras

2016/2 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | Museu da Imigração

Página 2

Você vai assistir duas vezes a um vídeo sobre o Museu da Imigração, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Disponível em: <https://globoplay.globo.com/v/3382997/>. Acesso em: 5 ago. 2016.

Você é o responsável pelo *site* do Setor de Relações Internacionais de sua universidade. Depois de assistir à reportagem sobre o Museu da Imigração, decidiu publicar no *site* uma matéria para incentivar a visita dos alunos estrangeiros ao local. Em seu texto, apresente o museu e os espaços disponíveis para visitação.

Fonte: BRASIL (2016).

Com essa tarefa podemos atestar a forte influência dos gêneros do discurso, uma vez que parte de um gênero para a produção de outros. Ela apresenta a intencionalidade, o assunto, o interlocutor a quem deve o texto ser endereçado. Podemos ver, também, como ela acaba avaliando o letramento do candidato indiretamente. Esse tipo de questão requer que o candidato tenha letramento digital, pois ele precisa a) saber o que é um site e b) o que é uma matéria para um site. Sem esse cohecimento a realização da tarefa se torna, no mínimo, complicada. Diferentemente de outros exames de desempenho, a tarefa não limita quantidade de palavras, ou de linhas, deixando com que o bom senso do candidato seja seu guia e sua referência. No seguimento da questão há espaço para anotações e rascunho. Anotar enquanto se ouve/assiste alguma coisa é uma habilidade a ser desenvolvida. Uma questão importante de ser lembrada é que o candidato deve assistir ao vídeo, fazer anotações (caso ache necessário), rascunhar (também caso ache necessário) e escrever a versão final do texto em apenas 30 minutos. Segundo as instruções do exame, caso o candidato não consiga terminar a tarefa no tempo determinado, e se lhe sobrar tempo ao final das outras tarefas, ele poderá utilizar esse tempo para o término da tarefa 1. Ou seja, a tarefa acaba por reforçar que, apesar de estar se referindo a uma situação real de uso da língua, essa não é uma situação real de uso da língua; é uma situação de prova.

**Figura 9** – Tarefa 2 da Parte Escrita do Celpe-Bras



2016/2 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

**Tarefa 2 | Como lidar com a ansiedade no trabalho** Página 4

Você vai ouvir duas vezes uma matéria sobre ansiedade no trabalho, podendo fazer anotações enquanto ouve.

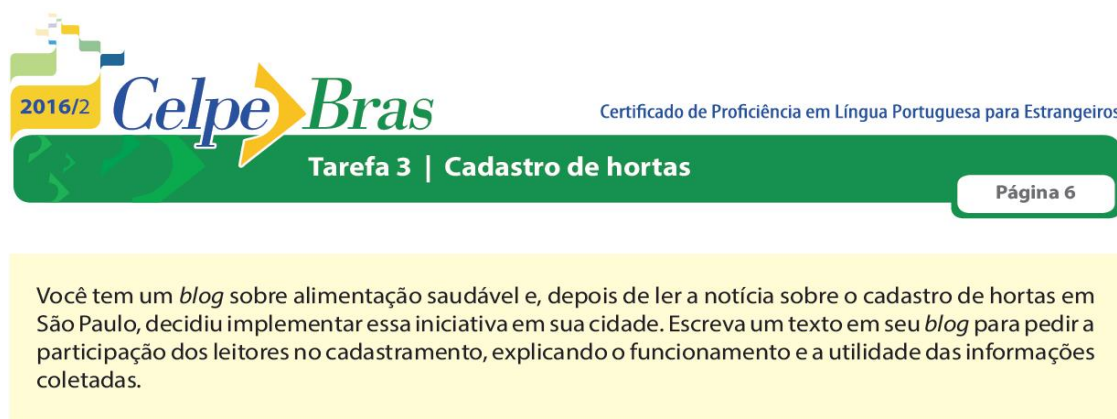
Disponível em: <http://cbrn.globoradio.globo.com/comentarios/as/o-executivo-sincero/2016/02/03/ANSIOSOS-DEVEM-FOCAR-EM-UM-OBJETIVO-POR-VEZ.html>. Acesso em: 5 ago. 2016.

Você é gerente de uma empresa e, após ter ouvido a entrevista, decidiu escrever uma mensagem por e-mail para a sua equipe, expondo as recomendações para lidar com a ansiedade corporativa e melhorar a qualidade de vida no trabalho.

Fonte: BRASIL (2016).

A tarefa 2 não é muito diferente da tarefa 1. Ainda requer do candidato letramento digital para entendimento e produção do gênero email, e, reforça a ideia de estar numa situação de prova, uma vez que o email não é escrito utilizando-se um celular ou computador, mas caneta azul ou preta e escrita a punho. Vejamos como são as tarefas 3 e 4, que requerem a compreensão de gêneros escritos.

**Figura 10** – Tarefa 3 da Parte Escrita do Celpe-Bras



2016/2 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

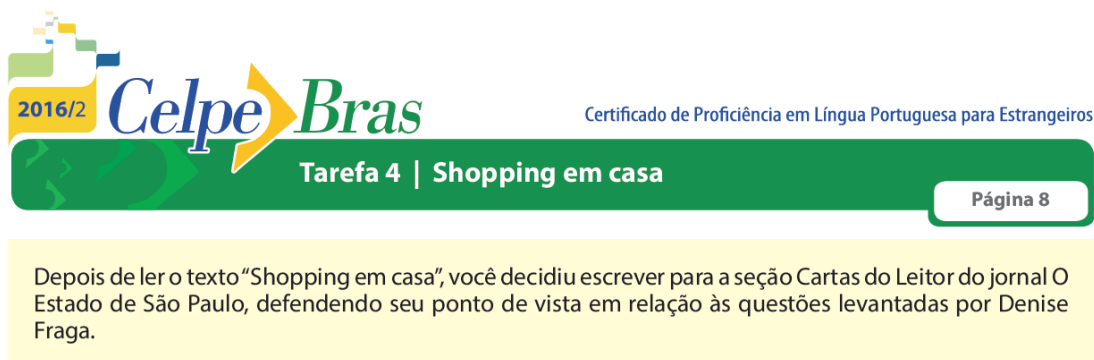
**Tarefa 3 | Cadastro de hortas** Página 6

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

Fonte: BRASIL (2016).

Mais uma vez é requerido letramento digital para o entendimento do suporte *blog* e dos gêneros que geralmente circulam nessa esfera. O conhecimento desses gêneros é importante, já que a tarefa deixa aberta a possibilidade dos gêneros, quando não especifica um gênero a ser requerido (*escreva um texto em seu blog*). A tarefa também mantém sua filiação aos gêneros ao deixar bem claro o interlocutor, o meio de circulação e o propósito da escrita. Vejamos a tarefa 4.

**Figura 11** – Tarefa 4 da Parte Escrita do Celpe-Bras



2016/2 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

**Tarefa 4 | Shopping em casa** Página 8

Depois de ler o texto “Shopping em casa”, você decidiu escrever para a seção Cartas do Leitor do jornal O Estado de São Paulo, defendendo seu ponto de vista em relação às questões levantadas por Denise Fraga.

Fonte: BRASIL (2016).

Essa tarefa requer do candidato não só a leitura e sistematização da sua compreensão, mas também uma predisposição a escrever para o jornal e um posicionamento em relação ao que fora lido. É importante para o candidato saber sobre a estrutura do gênero carta do leitor.

O que podemos ver com a estrutura do exame, através das suas tarefas, é o comprometimento do Celpe-Bras com os seus aportes teóricos, presentes em seus manuais. As tarefas reforçam a linguagem como “ação conjunta de participantes com um propósito social”

(BRASIL, 2015, p. 9). A questão que fica é: como se dá a avaliação do desempenho do candidato, logo a avaliação da sua proficiência?

#### 4.2.2 Içando velas, levantando bandeiras: a concepção de proficiência no Celpe-Bras

Segundo a Versão Eletrônica Simplificada do Manual do Examinando (BRASIL, 2012, p. 4-5),

o Exame é de natureza comunicativa, isso significa 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. A competência do examinando é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real. Embora não haja questões explícitas sobre gramática e vocabulário, esses elementos são importantes na elaboração de um texto (oral ou escrito) e são levados em conta na avaliação do desempenho do examinando. Com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto. No que se refere à questão cultural, entende-se por cultura as experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade. Os indivíduos agem em contexto e, como tal, são influenciados por sua própria biografia, ou seja, pelo contexto social e histórico no qual estão inseridos. Cultura não é vista aqui como uma lista de fatos, autores ou datas importantes, mas como vários processos culturais interrelacionados, tais como formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos. Cultura não é algo acabado, mas co-construído nas práticas cotidianas de uma comunidade. Levar em conta a cultura brasileira no Exame Celpe-Bras significa, portanto, estar sensibilizado para outros pontos de vista sobre o mundo, considerando-se a situação da interação oral e/ou escrita.

Depreende-se com isso que a avaliação feita vai levar em consideração os fatores elencados, dos quais destaco a adequação linguística, que é o conceito de proficiência que norteia o exame (*uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo*). Utilizando-se dessas noções, o Celpe-Bras, através de um único exame (i.e. através do desempenho do candidato no exame), certifica quatro níveis de proficiência, a saber: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior. A análise dos dados sobre o Número de Examinandos por Nível de Certificação nas Edições do Celpe-Bras<sup>23</sup> nos leva a crer que ou nem sempre foi assim, ou não se

---

<sup>23</sup> Disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas/niveis-de-certificacao-nas-edicoes-do-Celpe-Bras/view>. Acesso em: out. 2018.

tinha dados para uma análise precisa. Os dados revelam que de 1999 a 2002 o exame só certificou os níveis intermediário e avançado (ou só mostra dados desses níveis). De 2003 a 2009.1 há a presença dos quatro níveis de certificação. De 2009.2 em diante há dados sobre os 4 níveis, bem como a porcentagem dos sem certificação.

Utilizo-me dos descritores dos níveis certificados apresentados no Manual do Examinando para a elaboração do Quadro 5, a seguir, para uma melhor visualização.

**Quadro 5** – Descrição dos níveis de proficiência Fonte: BRASIL (2015).

Nível de proficiência	Descrição
Intermediário	conferido a examinandos/as que evidenciem domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, e demonstrem ser capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, sendo admitidas, nesse nível, inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação
Intermediário Superior	conferido a examinandos/as que preencham as características descritas no nível Intermediário, com a diferença de que, nesse nível, as inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes que naquele nível.
Avançado	conferido a examinandos/as que evidenciem domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, e demonstrem ser capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, sendo admitidas, nesse nível, inadequações ocasionais na comunicação, principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.
Avançado superior	conferido a examinandos/as que preencham todos os requisitos do nível Avançado, mas com inadequações menos frequentes do que naquele nível.

Como recorte para essa pesquisa, me debruçarei sobre os níveis intermediário e intermediário superior. A diferença entre os níveis, de uma forma geral, se dá por meio da desenvoltura para atuar em contextos de compreensão e produção de textos. A diferença entre os níveis intermediário e intermediário superior se dá, grosso modo, por meio de interferências de outras línguas na pronúncia e na escrita.

No que segue, apresento a avaliação da parte oral.

A avaliação da Parte Oral é feita durante a interação face a face por dois avaliadores especialmente treinados. As notas são dadas de forma independente pelos dois avaliadores: enquanto um interage com o examinando e lhe confere uma nota, levando em conta a interação, o outro observa e analisa seu

desempenho de forma analítica, utilizando uma grade com seis critérios (compreensão, competência interação, fluência, adequação lexical e gramatical, pronúncia) com gradações de desempenho específicas para cada nível. As interações são gravadas em áudio para eventual aferição e análise por parte da Comissão Técnica. (BRASIL, 2012, p. 7).

Cada avaliador (AI e AO) presta atenção em aspectos diferentes da desenvoltura na interação. São eles:

O Avaliador Interlocutor deve “sustentar a interação, sem julgar as opiniões do/a examinando/a; articular as respostas do/a examinando/a aos novos tópicos da conversa; levar o/a examinando/a a se expressar, explorando o máximo conhecimento de língua e das práticas de comunicação; atribuir uma nota ao desempenho global do/a examinando/a” (BRASIL, 2015, p. 31). As notas são apresentadas na Figura 12.

**Figura 12** – Grade de Avaliação da Interação Face a Face Avaliador-Interlocutor

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE	
Nota	Descrição do desempenho do examinando
5	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da Interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala entre Língua Portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Fonte: BRASIL (2015, p.31).

Esses números dizem respeito a níveis diferentes. 0 = iniciante, 1 = básico (ambos sem certificação), 2 = intermediário, 3 = intermediário superior, 4 = avançado e 5 = avançado superior. Tirando a demonstração de alguns problemas de compreensão do fluxo natural da fala, os níveis 2

e 3 são quase iguais. A noção de fluência no quadro não é explicada, recaindo para o treinamento presencial dos avaliadores. Dessa forma, recai sobre o AI uma responsabilidade muito grande na atribuição da nota e um treinamento bem feito para que não haja dúvidas entre qual das duas notas melhor cabe para o momento.

Segundo o Manual do Aplicador (BRASIL, 2006b), o AO tem uma função que eu julgo ser um pouco mais árdua e precisa. O Avaliador Observador deve atribuir nota de zero a cinco para cada um dos aspectos listados na Grade de Avaliação da Interação Face a Face:

- Compreensão do fluxo da conversa e do conteúdo informacional dos Elementos Provocadores;
- Competência interacional (habilidade de manter uma conversa)
- Fluência na comunicação
- Adequação lexical
- Adequação gramatical, e
- Pronúncia

São seis aspectos a serem observados, cada um com seis possibilidades de atribuição de nota. Obviamente que o candidato pode apresentar desenvolvimento oscilante no decorrer do processo; por exemplo, pode ter problemas de pronúncia e de adequação lexical e gramatical, mas ter boa fluência na comunicação e competência interacional. A nota final da Parte Oral é resultado da combinação entre as notas do AI (que faz uma avaliação holística) e do AO (que faz uma avaliação analítica).

Abaixo podemos ver os aspectos observados pelo AO. A presença do critério *competência interacional* é interessante, pois reforça a ideia de que não basta saber as regras gramaticais, é preciso se apropriar do tema abordado e se engajar na conversa, demonstrar interesse, pedir opinião... fazer tudo que fazemos em uma situação real de diálogo, de conversa. Para mim, e isso é uma crítica muito pessoal, a adequação lexical é importante, mas acho ainda confusa a distinção entre as notas 2 e 3. Essa confusão se torna atenuante ao avaliar *pronúncia*. O que seria ‘frequente’? Inadequações ao longo de toda conversa? Em 80% da conversa? Como medir quantitativamente isso? *Fluência* não é muito diferente, também.

Figura 13 – Grade de Avaliação da Interação Face a Face Avaliador-Observador

	5	4	3	2	1	0
Compreensão	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. Alguma 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. 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 básicas, 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 conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
Fluência	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitação para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.
Adequação Lexical	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequentemente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
Adequação Gramatical	uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	uso da variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
Pronúncia*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) muito inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

\* Não se espera uma fala sem sotaque nem mesmo nos níveis mais altos.



De acordo com a Versão Simplificada do Manual do Examinando, aqui apresentada (BRASIL, 2012, p. 7),

a avaliação da Parte Escrita é feita no Inep, em Brasília, por corretores especialmente treinados e supervisionados pela Comissão Técnica, que utilizam grades de correção com critérios previamente definidos, específicos para cada uma das tarefas. Cada tarefa é avaliada por dois corretores, também de forma independente, mantendo-se em sigilo a identidade do examinando. A avaliação envolve a compreensão e a produção de forma integrada. A compreensão é avaliada considerando-se a adequação e a relevância da produção do examinando em resposta ao texto oral ou escrito. Quando se considera proficiência como uso adequado da linguagem para praticar ações, o essencial para a avaliação da produção textual oral ou escrita é o aspecto comunicativo, isto é, a adequação ao contexto. Isso quer dizer que, mesmo que apresente coesão e adequação linguística, a produção será julgada como inadequada se não cumprir o que foi solicitado na tarefa. Uma produção que cumpre os propósitos de leitura e escrita será considerada de nível Avançado; uma produção que cumpre parcialmente esses propósitos será considerada de nível Intermediário. A qualidade com que a ação será desenvolvida, ou seja, a adequação discursiva (que envolve aspectos de coesão e coerência) e a adequação linguística (adequação lexical e gramatical) servirão de referência para a distinção entre os níveis; Intermediário e Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Como já sinalizei, por ser uma grade de avaliação interna do Inep, busquei junto ao órgão a disponibilização dessa grade, mas não obtive resposta. Já Mendel, em seu Trabalho de Conclusão de Curso, de 2017, parece ter tido mais sorte do que eu nesse aspecto. Assim, apresento a grade de avaliação apresentada por ela.

**Quadro 6** – Parâmetros de avaliação da Parte Escrita

Nota	Descritor
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.

<b>3</b>	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.
<b>2</b>	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 remetam 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.
<b>1</b>	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
<b>0</b>	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 o(s) 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: BRASIL (em preparação) apud Mendel (2017).

Aqui, podemos ver que há uma diferenciação mais robusta entre os níveis 2 e 3. De uma forma geral, enquanto que na avaliação da Parte Oral a diferença entre os dois níveis recairia para a adequação do uso da língua, aqui o limite é o reconhecimento, a compreensão e a produção de gêneros do discurso. Podemos ver no nível 2 um sujeito com baixo letramento, enquanto que no 3 temos um sujeito com maior prática de leitura e de escrita, apresentando seu repertório na confecção de seu texto. Também podemos ver que no nível 2 o não entendimento do enunciado

pode ser provocado por problemas de vocabulário, por exemplo, o que automaticamente levaria sua nota para baixo.

Até aqui, então, a proficiência tem a ver com o desempenho do candidato, através das tarefas propostas, onde suas competências são avaliadas. As tarefas, entendidas como *um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social*, “partem da ideia de socialização e geralmente supõem um candidato preparado para o engajamento em práticas letradas” (COSTA; CARVALHO, 2013). A não inserção do candidato em práticas letradas compromete o seu resultado, logo a sua proficiência.

Veremos agora o que acontece com o CAPLE, mais especificamente com o exame DIPLE.

#### 4.3 “QUEM TE SAGROU CRIOU-TE PORTUGUEZ” - O CAPLE

No XI Congresso da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, que ocorreu em 2016, em Salvador, apresentei o início da minha pesquisa. Algumas pesquisadoras do sul do país me deram injeção de ânimo em relação à pesquisa e de realidade em relação à escassez de materiais sobre o CAPLE que esteja ao nosso alcance. Elas tinham razão.

Ao contrário do que fiz com o Celpe-Bras, no início deste capítulo, não poderei fazer o mesmo com o CAPLE, uma vez que as poucas coisas que temos acesso em relação à sua história e à filosofia que o rege encontram-se esparsas e/ou perdidas. Uma das poucas coisas que temos acesso é a entrevista com a professora doutora Maria José Grosso, agora professora da Universidade de Macau, em que ela aborda alguns aspectos que nos seria de utilidade. Talvez, antecipando isso, na primeira versão do projeto de pesquisa, eu tinha intenção de entrevistar as professoras Maria José Grosso e Matilde Scaramucci, representantes, por assim dizer, do CAPLE e do Celpe-Bras, respectivamente. Prefiri não fazer por conta de, uma vez se tratando de uma entrevista, eu deveria submeter a pesquisa ao Conselho de Ética. Há colegas que entraram junto comigo no mestrado e ainda não tiveram seus projetos aprovados. Acredito que fiz uma boa escolha.

O que sabemos é que a realidade do ensino de português como língua não materna em Portugal é muito diferente da brasileira. Em Portugal há leis que regulam o ensino da língua portuguesa para falantes de outras línguas. No que segue, apresentarei algumas delas.

#### 4.4 O CAPLE - MADEIRAS PARA O LASTRO: APORTES TEÓRICOS DOS EXAMES

Começamos com o Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador. Este documento tem como objetivo fazer cumprir o Decreto-Lei nº 6/2001, que visa, entre outras coisas, “proporcionar actividades curriculares específicas para a aprendizagem da língua portuguesa como segunda língua aos alunos cuja língua materna não seja o português” (PORTUGAL, 2001). Esse documento, portanto, orienta as escolas sobre o que fazer e como fazer com a língua portuguesa para falantes de outras línguas em contexto escolar. Em caráter efetivo, ele propõe duas medidas de acolhimento a esses alunos. A primeira medida tem a ver com a parte burocrática da presença do aluno na escola. Essa medida, de caráter administrativo, prevê desde a matrícula do aluno na escola à criação de uma equipe multidisciplinar e multilíngue, que vai ajudar esse aluno no processo de adaptação linguístico-cultural. A segunda medida complementa a primeira, mas em caráter mais individual. Ela prevê a adoção do Portfólio Europeu de Línguas, que é baseado no QECR, como objeto de autoavaliação para controle de aprendizagem. Infelizmente, não temos algo parecido no Brasil. É importante perceber aqui a localização geopolítica de Portugal. Por estar na Europa, a presença do multilinguismo é pulsante e talvez imperativa na criação de medidas de acolhimento de filhos de imigrantes, por exemplo. Mas isso tudo é chancelado pela União Européia, através de medidas como o QECR.

Em seguida temos as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLMN), criadas em 2008. O site<sup>24</sup> da Direcção-Geral de Educação, do Ministério da Educação de Portugal, traz informações importantes sobre essas orientações. É dessa fonte que bebem Schoffen e Martins (2016, p. 277) ao sintetizarem que

as Orientações Programáticas são homologadas pelo Estado com o intuito de a) definir as especificidades do ensino do PLNM, b) refletir sobre as especificidades da prática pedagógica, c) definir o domínio da competência comunicativa como fator responsável pelo uso adequado de quaisquer línguas, d) fornecer orientações metodológicas para o ensino de PLNM, e) sugerir atividades conforme os diferentes níveis de proficiência, f) apresentar os conteúdos e aprendizagens dos diferentes níveis para cada macrocompetência (ouvir, interagir, falar, ler e escrever), além de sugestões de formatos textuais (entrevistas, pequena biografia, verbete de dicionário, slogan publicitário, etc.) e, por fim, g) de estabelecer orientações para a avaliação dos grupos de nível.

---

<sup>24</sup> Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/>. Acesso em: out. 2018.

Me interessa aqui especificamente o intuito de “estabelecer orientações para a avaliação dos grupos de nível”. Me interessa porque é dessa tensão que surge, a partir da Portaria 914/2009, o *Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuAREPEE)*<sup>25</sup>. Esse quadro se baseia no QECR, mas, calcado na realidade da língua portuguesa. Esse quadro nos interessa, e muito, pois é a partir dele que os descritores para as provas do CAPLE serão definidos.

Voltemos ao CAPLE. Na mesma entrevista que já citei aqui, a professora Matilde Scaramucci não fala sobre a história do exame, mas fala sobre um movimento para um exame único de proficiência em língua portuguesa. Assim ela relata:

Portugal tem um exame... que...são vários na realidade... várias siglas porque é um exame pra cada nível... não é como o nosso... que é um único que classifica em vários níveis... tem na página... se você entrar na página da... da... da... do Instituto Camões... éh... você pode encontrar esse exame... ele... éh:... quem gerencia é o Instituto Camões... que é o órgão português que cuida dessa divulgação do português no exterior... né? e o Instituto Camões fez um contato com o Ministério da... da Educação... três a quatro anos atrás... éh propondo uma junção dos dois exames... para usar os nossos... a nossa infra-estrutura... aplicar... e usar... assim como os centros do Instituto Camões também... né? acontece que nós fizemos uma análise do exame... e o exame é muito diferente do Celpe-Bras... é um exame de base estruturalista... ainda bem bem éh tradicional... com uma visão de linguagem tradicional... e a gente nem quis... a gente achou que não era o exame que a gente queria... e mesmo porque... também... a gente considera o exame... né... um instrumento de política linguística... brasi/ do Brasil... da variedade brasileira... e também uma questão de... de iden... é... uma questão de identidade da nossa língua... da nossa variedade... então a gente não quis juntar... o que a gente propôs era fazer uma... nós fizemos uma proposta de equivalência... entre os dois certificados... né? então a gente até foi pra Portugal pra estudar... tivemos reuniões com a comissão que elabora o exame lá... pra estudar essa equivalência... se uma pessoa que faz um exame de Portugal se ela quer vir para o Brasil... se é aceito... que nível... né? só que a proposta não... foi assim... a discussão foi muito interessante... lá em Portugal... mas não... não foi pra frente... porque acho que a intenção do Instituto Camões não era essa... eles não queriam... eles queriam realmente um exame único...

Nesse primeiro momento vou me ater às pistas históricas. Diniz (2014, p. 33) afirma que “no mesmo ano em que ocorreu a primeira aplicação do Celpe-Bras – 1998 -, foi fundado o *Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (CAPLE)*, na Universidade de Lisboa”. O relato de Scaramucci remete ao ano 2000. Dessa data até 2015 os exames portugueses eram

---

<sup>25</sup> Não é meu objetivo tratar do tema à exaustão, apesar da relevância e necessidade de se fazê-lo, porque não é objetivo dessa nossa incursão tomar um caminho mais longo, apesar de belo. Assim, sugiro a leitura de Schoffen e Martis (2016) e do vídeo já citado com a entrevista da professora Maria José Grosso.

administrados pelo Instituto Camões, órgão de promoção da língua e da cultura portuguesa mundo a fora. No site do CAPLE, a seguinte informação é trazida:

O Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira - CAPLE - é, desde 31 de março de 2015, uma Unidade orgânica da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa, dotada de autonomia científica e desenvolvendo a sua atividade nos domínios da avaliação e da certificação da proficiência em português língua estrangeira (PLE), da formação e da investigação relevantes para aqueles domínios, reconhecidos pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, através do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, pelo Ministério da Educação, através da Direção-Geral da Educação, e pelo Ministério da Administração Interna, através do Serviço de Estrangeiros e Fronteiras

Apesar de desde sempre o CAPLE fazer parte da Universidade de Lisboa, a menção do ano de 2015 traz lacunas historicamente relevantes, mas que não serão preenchidas aqui. O que quero dizer com essa rede de citações que trago? Que apesar de muito esforço, pouco sabemos sobre o CAPLE. A aura envolta em mistérios não faz bem para trabalhos acadêmicos, dessa forma, apresento essa parte histórica propositalmente nublada, no intuito de criar lampejos na mente de quem possa se interessar por preencher essas lacunas. Na parte que segue, apresentarei o que, de fato, sabemos sobre o CAPLE e os exames por ele produzidos.

#### **4.4.1 Içando velas, levantando bandeiras: a concepção de proficiência nos exames do CAPLE**

Segundo o site do CAPLE, os exames por ele produzidos

avaliam a competência em português como língua estrangeira (PLE) correspondente aos seis níveis (A1 a C2) do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR), independentemente do seu percurso de aprendizagem desta língua e do local onde a desenvolveram. Os exames são produzidos no CAPLE e são sua propriedade. A sua aplicação é feita na rede dos mais de 100 LAPE existentes no mundo, sob a responsabilidade dos respetivos coordenadores.

A citação acima me deixa intrigado por dizer que os exames *avaliam a competência em português como língua estrangeira*. Ora, existe uma competência em português como língua estrangeira? Os portugueses chamam de competência o que chamamos de proficiência? Para frustração de quem lê eu não consigo chegar a uma conclusão que seja minimamente convincente. E isso se dá, em minha defesa, porque os documentos portugueses não têm explicitamente o que eles entendem por proficiência, do tipo “entendemos proficiência como...”. Uma definição de proficiência, baseada nos documentos portugueses, é arriscada, mas ousar dizer que, pelo menos no papel, a proficiência é vista como um conjunto de competências. Mas, também, preciso mencionar que os termos proficiência e competência são utilizados paulatinamente nos

documentos. Um exemplo deste último caso (o da confusão dos termos) é a primeira linha da citação feita. Um exemplo do primeiro caso (da proficiência enquanto um conjunto de competências) pode ser visto em Portugal (2011, p. 21). A respeito dos descritores de proficiência, o documento diz que eles “contém uma descrição do que o utilizador é capaz de fazer na competência visada”. Vejamos como essa concepção é produzida na prática.

#### 4.5 COMPARTIMENTOS DA EMBARCAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A ESTRUTURA DO DIPLE

Como dito, me utilizarei do *Diploma Intermédio de Português Língua Materna* (DIPLE) para penetrar surdamente no reino do CAPLE.

Diferentemente do Celpe-Bras, o CAPLE tem exames para todos os níveis do QEQR. O DIPLE é composto de quatro partes: compreensão da leitura, produção e interação escritas, compreensão do oral e produção e interação orais.

Segundo as informações do site, na Compreensão da Leitura, os candidatos devem demonstrar ser capazes de:

**Quadro 7** – Capacidades testadas na Compreensão de Leitura

Em situações de comunicação do cotidiano	Em situações de comunicação relativas ao trabalho	Em situações de comunicação relativas ao estudo
compreender a maior parte dos textos próprios deste tipo de situações; compreender diferentes tipos de textos da imprensa, em especial, artigos cujas temáticas sejam de áreas específicas de interesse; compreender qualquer tipo de texto que não requeira conhecimento de uma linguagem específica, como, por exemplo, termos legais	compreender cartas da sua área profissional, quer sejam de rotina ou não, embora situações complexas e um uso imprevisível da língua possam causar alguns problemas; compreender um relatório, ou artigo relativo a uma área conhecida e captar o sentido geral de relatórios ou artigos sobre temáticas desconhecidas ou menos conhecidas, havendo maior dificuldade sempre que a informação seja dada de forma menos explícita; Compreender instruções e descrições de produtos da sua área profissional.	compreender textos relativos a matérias de cursos de formação não-acadêmicos; compreender livros e artigos não muito complexos, quanto à língua e ao conteúdo, embora ainda não possuam um ritmo que lhes permita acompanhar um curso acadêmico.

Não fica claro se na mesma prova há essas três situações, ou se há provas diferentes, como temos no IELTS (*general*: para os que buscam trabalhar; *academic*: para os que buscam estudar). Há, de fato, o DIPLÉ escolar, geralmente utilizado para adolescentes em situação escolar, como algumas provas da Cambridge Assessment, para os níveis A2 e B1 (*Key-Test for schools* e *Pet for schools*).

Vejamos a prova.

**Figura 14** – Capa da Compreensão de leitura do DIPLÉ



Nessa parte da prova, o candidato dispõe de 75 minutos para responder a 55 questões, o que dá uma média de 1.36 minuto por questão. A parte 1 é composta de um texto com 5 parágrafos e 5 questões de compreensão, com múltipla escolha. A parte 2 é composta 5 parágrafos, dos quais o candidato precisa retirar 15 opiniões. O mesmo parágrafo pode conter mais de uma opinião.



## Figura 15 – Parte 2 da Compreensão da Leitura do DIPLE

### PARTE 2 // Questões 6-15

Vai ler cinco opiniões sobre a calçada portuguesa (Opiniões A-E). Responda às perguntas 6-15 fazendo a correspondência entre estas e as opiniões A-E. Todas as perguntas começam com *Qual é a opinião que ...?* O mesmo parágrafo pode conter a resposta a mais do que uma pergunta. Marque as respostas na folha de respostas.

#### Perguntas

Qual é a opinião que...

6. defende a necessidade de realizar alguma investigação, antes de tomar decisões?
7. atribui culpas pelo mau estado da calçada ao poder local?
8. propõe a mudança de atitudes, por questões relacionadas com a saúde?
9. argumenta a favor da existência de mais profissionais para repararem a calçada?
10. defende a manutenção parcial da calçada?
11. demonstra perplexidade pela falta de recursos?
12. defende a necessidade de se saber que materiais devem ser usados e em que calçadas?
13. acha que não é absolutamente necessária a existência de profissionais especializados?
14. atribui ao cidadão a responsabilidade de contribuir para a manutenção da calçada?
15. se insurge contra os que têm posições extremas e que só pensam nos seus pontos de vista?

#### Opiniões A-E

Calçada portuguesa: sim ou não? Um contributo para o debate sobre um “símbolo nacional”. A calçada portuguesa é um património de grande valor e parte da identidade nacional. Notícias recentes sobre a sua eventual substituição fizeram surgir diversas reações: os que a defendem apaixonadamente e aqueles que a veem como um obstáculo para atingir esse objetivo.

- A. Só quem não tem pais que já entraram na terceira idade (que, naturalmente, têm problemas de mobilidade) é que pode ainda continuar a defender a calçada portuguesa! Não compreendo estas atitudes radicais que, por causa de umas pedras, esquecem as pessoas. Admiro o valor estético e patrimonial da calçada, mas, uma vez que coloca em risco a saúde pública, é tempo de a mudar!
- B. A calçada portuguesa faz parte da nossa cultura há vários séculos e não podemos abdicar de um bem tão precioso. O problema não existiria se as autarquias se dispusessem a conservar regularmente essas calçadas. Na minha zona, quando começam a ficar em mau estado, peço que o problema seja resolvido.
- C. Como é possível afirmar que a calçada portuguesa precisa de ser substituída por não haver quem a saiba reparar?! Se é assim, o que deviam fazer era promover a formação de calceteiros ou, pelo menos, de pessoas que pudessem intervir para tapar os buracos. Não é preciso que seja um especialista!
- D. É de preservar a calçada portuguesa, mas apenas nas zonas históricas. A sua execução e conservação é extremamente cara e é um incómodo para as pessoas com mobilidade condicionada, com carrinhos de bebé, para as senhoras que usam saltos finos, etc. Por isso, inovar! Preservar e conservar apenas o tradicional essencial.
- E. A mim, parece-me absolutamente necessário encomendar um estudo sobre os custos e a durabilidade dos vários materiais. É preciso saber como estão os pisos, antes de se proceder à sua remoção ou à sua conservação. E também é preciso saber quem a usa.

in [www.publico.pt](http://www.publico.pt) (adaptado)

Na parte 3, o candidato deve ler um texto, nesse caso é uma entrevista, e fazer a correspondência entre uma coluna e outra.

### Figura 16 – Parte 3 da Compreensão da Leitura do DIPLE

#### PARTE 3 // Questões 16-20

Vai ler uma entrevista a Mayra Andrade. Faça a correspondência entre as questões do jornalista (coluna A, questões 16 a 20) e as respostas de Mayra Andrade (coluna B, respostas A a F). Há uma resposta a mais.

Marque as respostas na folha de respostas.

Mayra Andrade está de regresso aos discos e aos palcos. Em dezembro, a cantora atua no CCB para apresentar o novo *Lovely Difficult*. Depois de *Navega*, *Stória*, *Stória* e *Studio 105*, Mayra aposta numa sonoridade mais *pop*, resultado das influências que foi tendo em Paris, onde vive há onze anos. Outra novidade: a cantora cabo-verdiana canta pela primeira vez em quatro línguas (crioulo, inglês, francês e português). Estivemos à conversa com ela, para saber um pouco mais sobre este novo trabalho.

COLUNA A //	COLUNA B //
16. Nascestes em Cuba, mas viveste em Cabo Verde, Angola, Senegal, Alemanha e, mais recentemente, em França. De que forma toda essa mistura de culturas se reflete naquilo que és enquanto artista?	A. Acho que cada vez isso vai acontecer menos. Tenho ouvido isso praticamente desde que comecei a fazer concertos. Sempre entendi isso como um elogio, mas, ao mesmo tempo, sempre achei que musicalmente não fazia muito sentido.
17. <i>Lovely Difficult</i> é o teu quarto disco e o primeiro onde cantas em inglês. Porquê essa mudança?	B. Toda a gente me pergunta o mesmo. Com os anos nasceu em mim a vontade de fazer um disco que fosse mais universal. Tenho feito música muito especializada, para um público bastante específico. Sou profundamente cabo-verdiana, mas, antes disso, sou cantora. Vivo há onze anos em Paris, convivo com músicos completamente diferentes e isso fez com que chegasse o momento de dizer “também quero experimentar isso, quero fazer concertos com esse tipo de música”.
18. Todos os teus discos têm músicas da tua autoria, mas este disco foi quase todo composto por ti...	C. Estou muito contente com este espetáculo. O público vai poder ver e ouvir uma banda totalmente nova, com um formato novo. São músicos com um som muito mais <i>pop</i> e contemporâneo, que têm a capacidade de se apropriar desta minha sonoridade cabo-verdiana e de a transformar com arranjos diferentes.
19. És muitas vezes comparada com a cantora de referência de Cabo Verde, Cesária Évora. Como reagias a essa comparação?	D. Senti a necessidade de o fazer. Sabia que as músicas iam ter origens muito diferentes e que ia ser mais fácil criar uma ligação entre as músicas, se eu interviesse mais. Assim o disco fica mais parecido comigo. Há composições de outros autores, mas há um fio condutor que é a minha interpretação, que dá uma identidade ao disco.
20. Recebeste o prémio BBC Radio 3 World Music, na categoria <i>Revelação</i> . Como é receber um prémio dessa importância?	E. Já foi há muito tempo... A primeira sensação é de grande surpresa. Claro que é uma honra muito grande, mas tenho a sensação de viver as coisas com uma certa distância. Valorizo, mas depois passa, a vida continua e não fico agarrada a isso. O meu maior prazer é anunciar essas coisas aos meus pais.
	F. Acima de tudo, na minha forma de estar na vida, na minha abertura, na forma descomplexada que tenho de “apanhar” coisas noutros sítios e misturá-las com as minhas. Acho que influenciou muito a minha atitude, a minha forma de ver a vida e de fazer música.

in [www.agendalx.pt/](http://www.agendalx.pt/) (adaptado)

Na parte 4, o candidato deve ler um texto cujos parágrafos foram propositadamente retirados da posição original. O trabalho do candidato é devolvê-los a essa posição, sabendo que há um parágrafo a mais, que não faz parte do texto.

**Figura 17** – Parte 4 da Compreensão da Leitura do DIPLE

**PARTE 4 // Questões 21-25**

Vai ler um texto sobre uma nova livraria em Lisboa. Os parágrafos A-F foram retirados da posição original no texto.

Reconstrua o texto colocando os parágrafos nos espaços 21-25. Há um parágrafo a mais.

Marque as respostas na folha de respostas.

	<b>PARÁGRAFOS A-F</b>
21	A. "Isso ainda está fora de questão. Para já, a prioridade é pagar a renda e, se começar a comprar livros, não sei como vou sobreviver. Até porque tinha de estipular um preço e ainda tenho de investigar um bocado", explica Leena.
<p>Leena nunca tinha estado em Portugal. Foi o marido que sugeriu uma visita a Lisboa. Depois de 30 anos na Finlândia e um ano em Londres, sempre a trabalhar demasiado, de manhã à noite, o casal decidiu mudar-se definitivamente para Lisboa. "Apaixonei-me por Lisboa", conta Leena, "e porque não encontrei os livros que queria, decidi eu própria inventar uma livraria: a Bivar". A livraria Bivar, ainda com poucas semanas de vida, já tem clientes famosos, como é o caso da escritora Alice Vieira, que decidiu divulgá-la na sua página de <i>facebook</i>.</p>	B. "Juro que não tenho nenhuma comissão, mas abriu há duas semanas uma livraria só de livros ingleses e usados baratos (se se comprar mais de um, paga-se menos)", escreveu. "Ter uma livraria assim ao lado da minha casa sempre foi um sonho, esperemos que tenha vida longa."
22	C. "Tive um quando me mudei para Inglaterra, porque era muito caro levar os meus livros todos, mas nunca me habituei a ele. Os <i>ebooks</i> são bons para estudar. As escolas é que deviam usá-los em vez de usarem manuais.
23	D. E, como não encontrou uma livraria deste tipo, decidiu ela própria abrir um negócio de livros em segunda mão. Não foi coisa que lhe tivesse passado pela cabeça, quando vivia na Finlândia.
24	E. Não fosse uma página estar dobrada em cima, nunca diríamos que se tratava de um livro em segunda mão. Quem dobrou a página provavelmente desistiu do livro quase no início - se calhar não é muito bom, isto dos livros em segunda mão tem vantagens.
25	F. Agora já sei como é. Logo que puder, vou abrir uma outra loja. Vou abrir outro tipo de livrarias para vender livros de temáticas específicas. Quanto mais vender, melhor e hoje em dia é importante ter produtos para públicos muito diferenciados.

Na parte 5 o candidato deve preencher as lacunas de um texto a partir da escolha de 4 opções de palavras para cada lacuna. Apesar de o enunciado pedir para escrever a palavra na folha de respostas, acredito que está sendo solicitada somente a letra correspondente à palavra, como acontece com as provas da Cambridge Assessment.

### Figura 18 – Parte 5 da Compreensão da Leitura do DIPLE

#### PARTE 5 //

Questões 26-40

Complete o texto com as palavras que faltam nos espaços 26-40. Para cada espaço são dadas quatro palavras. Só uma está correta. Deve escolher a palavra correta e escrevê-la na folha de respostas. Marque as respostas na folha de respostas.

Para podermos \_\_\_26\_\_\_ um bom vinho português, temos de saber como guardá-lo. Mas, ainda antes de guardar um vinho, informe-se \_\_\_27\_\_\_ do estado em que este deve ser consumido. Há vinhos que não \_\_\_28\_\_\_ nada com o estágio em garrafa, porque estão prontos para serem consumidos quando são colocados no mercado.

Se pretender \_\_\_29\_\_\_ uma garrafeira, é importante escolher, de acordo com o seu gosto pessoal, os vinhos a incluir na sua \_\_\_30\_\_\_. O número de garrafas existentes deve ser proporcional aos seus hábitos de consumo.

A garrafeira deve ser um espaço amplo, \_\_\_31\_\_\_ da luz e de variações de temperatura (que deve situar-se entre os 7°C e os 13°C). Quando existem grandes variações de temperatura, o vinho pode sair pela \_\_\_32\_\_\_, o que significa que aqueceu em \_\_\_33\_\_\_.

A humidade do ar é outro aspeto a ter em \_\_\_34\_\_\_. Se o local destinado a guardar o vinho for demasiado húmido, pode comprar um aparelho desumidificador para \_\_\_35\_\_\_ a humidade. Para se assegurar dos valores da temperatura e da humidade, o melhor é \_\_\_36\_\_\_ um termómetro e um higrómetro. A garrafeira deve ter uma boa circulação de ar para que os cheiros indesejáveis, como o cheiro \_\_\_37\_\_\_ mofo, sejam rapidamente eliminados. \_\_\_38\_\_\_ vez na garrafeira, o vinho deve ser movido o menos possível. Geralmente, as garrafas são guardadas deitadas. As melhores garrafas devem estar mais perto do \_\_\_39\_\_\_, porque é a zona mais fresca da garrafeira. As garrafas de vinho do Porto e Madeira devem ser armazenadas \_\_\_40\_\_\_ pé.

in www.infovini.com (adaptado)

- |                    |               |               |               |
|--------------------|---------------|---------------|---------------|
| 26. A. estimar     | B. apreciar   | C. venerar    | D. respeitar  |
| 27. A. respeito    | B. logo       | C. acerca     | D. depois     |
| 28. A. ganham      | B. atingem    | C. alcançam   | D. recebem    |
| 29. A. estabelecer | B. formar     | C. constituir | D. edificar   |
| 30. A. coletânea   | B. antologia  | C. coleção    | D. compilação |
| 31. A. guardado    | B. preservado | C. protegido  | D. escondido  |
| 32. A. tampa       | B. rolha      | C. cobertura  | D. cortiça    |
| 33. A. excesso     | B. demasia    | C. garrafa    | D. grande     |
| 34. A. atenção     | B. alerta     | C. conta      | D. cautela    |
| 35. A. sugar       | B. absorver   | C. anexar     | D. abater     |
| 36. A. conseguir   | B. adquirir   | C. obter      | D. pôr        |
| 37. A. do          | B. de         | C. ao         | D. a          |
| 38. A. Em          | B. Uma        | C. Cada       | D. De         |
| 39. A. piso        | B. solo       | C. pavimento  | D. soalho     |
| 40. A. em          | B. a          | C. no         | D. com        |

A parte 6 se assemelha com a parte 5 em relação às lacunas, mas se diferencia porque não há opções a ser marcada, é o tipo de questão nas provas de inglês chamada de *open cloze*.

**Figura 19** – Parte 6 da Compreensão da Leitura do DIPLE

**PARTE 6 //**

Questões 41-55

Complete o texto com as palavras que faltam nos espaços 41-55. A cada espaço corresponde apenas uma palavra.

Escreva as palavras na folha de respostas.

O *28Café*, no bairro lisboeta de Alfama, parece um elétrico, igual aos que ainda \_\_\_41\_\_\_ nas ruas da cidade, mas, de facto, é um café. Se ainda não conhece este estabelecimento, \_\_\_42\_\_\_ a pena passar por lá e provar a nova ementa servida pelos proprietários, que gerem este negócio já \_\_\_43\_\_\_ quatro anos.

Depois da famosa *Tosta 28*, que tem \_\_\_44\_\_\_ um verdadeiro furor entre os clientes do *28Café*, chega agora a \_\_\_45\_\_\_ dos hambúrgueres serem a cabeça de cartaz de uma ementa mais diversificada e abrangente ao gosto de \_\_\_46\_\_\_, ali se senta para recuperar \_\_\_47\_\_\_, após uma visita ao Castelo de São Jorge.

Convidado para a estreia desta nova ementa, tive o \_\_\_48\_\_\_ de saborear um delicioso hambúrguer com farinheira, \_\_\_49\_\_\_ por um molho da casa excepcional e uma rodela de ananás. A visita ao *28Café* foi também uma \_\_\_50\_\_\_ para viajar no tempo através das inúmeras fotografias expostas nas paredes que \_\_\_51\_\_\_ a história dos elétricos de Lisboa.

Não são só as fotografias \_\_\_52\_\_\_ permitem esta viagem na história, porque aos poucos \_\_\_53\_\_\_ sido colocadas no *28Café* molduras com passes, bilhetes antigos e até dois bonés usados outrora por guarda-freios de Lisboa. Estes artefactos são sempre acompanhados de um breve texto porque, aqui, os clientes enchem a \_\_\_54\_\_\_ com boa comida e desenvolvem os seus conhecimentos sobre aquele que é o \_\_\_55\_\_\_ de transporte mais antigo da capital.

in [www.agendalx.pt/](http://www.agendalx.pt/) (adaptado)

Todas essas questões, lembrando, devem ser respondidas em uma hora e quinze minutos. No meu entendimento essas questões visam a testar para além da habilidade de compreensão da leitura. Elas testam, em menor ou maior grau, o gerenciamento de tempo, conhecimento de léxico, contexto e cultura. A parte 6, por exemplo, requer do candidato noções de vocabulário, colocação pronominal e regência, noções que mais dizem para a competência gramatical do que para uma aferição de compreensão de leitura. O tempo para realização das questões não são aliados do candidato. Para além disso, apesar de os temas dos textos serem interessantes e relevantes, as

atividades propostas para serem feitas com ele estão fora do uso da língua em situações reais. De fato, conheço bastante gente que senta para fazer palavra-cruzada, ou caça palavras, mas desconheço quem sente para fazer coisas como é solicitado nas partes 5 e 6, por exemplo.

A parte de Compreensão do Oral é, no meu julgamento, injusta com o candidato, porque, esse teste é composto de 4 páginas e 25 questões. O tempo total de prova é de 40 minutos, sendo 35 minutos de áudio e 5 minutos para passar as respostas para a folha de respostas. Isso dá uma média de 1.4 minuto por questão. Diferentemente da compreensão da leitura, o candidato precisa marcar as respostas a lápis. Cada um dos textos é tocado duas vezes, seguindo uma velha premissa de cursos de idiomas: uma vez para se ter uma ideia geral e a segunda vez para as informações específicas. Podemos ver essas instruções na capa da Compreensão do Oral.

**Figura 20** – Instruções da Compreensão do Oral do DIPLÉ

## COMPREENSÃO DO ORAL

### INFORMAÇÕES E INSTRUÇÕES

Esta componente tem a duração de 40 minutos.

Esta componente tem 4 páginas e 25 questões.

Leia as instruções no início de cada parte.

Escolha uma das três respostas (A, B ou C) para responder às questões.

Só há uma resposta certa para cada questão.

Use um lápis para marcar as respostas na folha de respostas.

Vai ouvir cada um dos textos duas vezes.

Entre a primeira e a segunda audição de cada texto há um sinal sonoro.

Assinale a resposta no enunciado.

No fim da audição de todos os textos, tem cinco minutos para passar as respostas para a folha de respostas.

A audição deste CD não pode ser interrompida e termina com a palavra FIM.

No caso de ter alguma dúvida, deve colocá-la agora.

Essa prova é composta de três partes. A primeira parte é subdividida em **texto 1** (questões 1-3), **texto 2** (questões 4-11) e **texto 3** (questões 12-15). Para cada um dos textos o candidato tem 60 segundos para leitura do enunciado e das questões, o que, teoricamente, lhe dá a possibilidade de sublinhar palavras-chave, por exemplo. Mas isso não ocorre como na teoria. Por exemplo, o candidato tem 60 segundos para o Texto 1, composto de 3 questões, o que lhe garante 20 segundos

para cada questão, mas isso é menos de 10 segundos para cada alternativa (já que a questão é de múltipla escolha). Já no Texto 2, composto de 7 questões, o candidato tem 8.5 segundos para cada questão, o que dá 2.8 segundos para cada alternativa. O Texto 3, apesar de ter apenas 3 questões, o que se assemelha ao Texto 1 (20 segundos para cada questão), tem questões de enunciados e alternativa maiores. Dessa forma, o candidato tem não somente a questão da compreensão do oral, mas também a habilidade de gerenciamento de tempo. Apesar de pouco científica a constatação, há a possibilidade do chute, mas não consigo imaginar uma pessoa pagar 110 Euros para chutar em uma prova, embora haja essa possibilidade.

A parte 2 é composta de 6 questões, cada questão com três alternativas para marcação (a, b e c). Nessa parte não é dado ao candidato tempo para leitura, ele deve ler e marcar enquanto escuta. Já na parte 3 há 60 segundos para leitura antes de escutar. Entretanto, essa parte é mais longa do que as demais, e, é sabido que, em textos orais mais longos, o candidato tem uma tendência a errar mais, uma vez que a possibilidade de dispersão é maior.

Mais uma vez, o candidato está literalmente com o tempo contado. Se não conseguir gerenciar bem o seu tempo, o seu desempenho está comprometido e muito. Um baixo desempenho em uma das provas pode desencadear em um baixo desempenho global.

A prova de Produção e Interação Escritas é composta de 3 partes e deve ser feita em 75 minutos, o que dá uma média de 25 minutos para cada parte. Aqui é testada, mesmo que não conste nos documentos oficiais, as habilidades de ler/entender, organizar e planejar a escrita em um curto espaço de tempo. Como podemos ver na capa da prova, na Figura 21.

**Figura 21** – Instruções da Compreensão do Oral do DIPLE

**DIPLE**  
**DIPLOMA INTERMÉDIO**  
**DE PORTUGUÊS LÍNGUA ESTRANGEIRA**  
**PRODUÇÃO E INTERAÇÃO ESCRITAS**

**INFORMAÇÕES E INSTRUÇÕES**  
 Esta componente tem a duração de 75 minutos.  
 Esta componente tem 2 páginas e 3 partes.  
 Leia as instruções no início de cada parte.  
 Use uma caneta de tinta azul ou preta para escrever os textos e as frases nas folhas de respostas.

A Parte 1 requer que o candidato leia um texto de insumo (6 linhas) e escreva uma carta a ser enviada às autoridades municipais [visando à resolução de um problema]. A carta deve ter uma extensão de 160 a 180 palavras. Aqui a noção de gênero discursivo é obedecida, uma vez que tem um interlocutor bem estabelecido, o gênero a ser escrito e o propósito da escrita.

**Figura 22** – Parte 1 Produção e Interação Escritas do DIPLE

**PARTE 1 //**

O seu texto deve ter uma extensão de 160-180 palavras.  
Escreva o texto na folha de respostas.

Nos últimos meses, na rua em que mora, abriram muitos bares e restaurantes. A sua rua passou a ser o novo centro da vida noturna. Por causa desta situação, os moradores decidiram reunir-se para fazer o ponto da situação e apresentar uma queixa contra as autoridades municipais, por terem dado autorização para a abertura de tantos espaços de lazer.

Como a iniciativa de convocar a reunião foi sua, os moradores pediram-lhe para ser porta-voz de todos.

Escreva a carta que vai enviar às autoridades municipais.

A Parte 2, por sua vez, pode deixar o candidato confuso, uma vez que não diz qual gênero é solicitado, o que me leva a crer que qualquer gênero é possível, desde que cumpra a extensão de 160-180 palavras.

**Figura 23** – Parte 2 Produção e Interação Escritas do DIPLE

**PARTE 2 //**

Escreva um texto sobre um dos três tópicos apresentados seguidamente.

O texto deve ter uma extensão de 160-180 palavras.  
Escreva o texto na folha de respostas.

**A //**

Há normalmente um filme ou um livro que não esquecemos, pelas mais variadas razões. E nem tem de ser conhecido. Pode, muitas vezes, estar relacionado com um episódio da nossa vida. Conte um filme ou um livro inesquecível e explique por que razão é tão importante para si.

**B //**

Turismo de massas: uma boa maneira de destruir todos os recantos bonitos do nosso planeta ou uma importante fonte de verbas que ajudam a preservá-los para as gerações futuras? Dê a sua opinião.

**C //**

As nossas cidades estão inundadas de carros. Qual a melhor maneira de solucionar este problema? Alargar as ruas e construir cada vez mais parques de estacionamento ou, pelo contrário, dificultar cada vez mais a entrada de carros nos centros das nossas cidades? Dê a sua opinião.



Já a Parte 3 traz uma configuração diferente de produção escrita, mais voltada para a reescrita e para o uso do discurso indireto, na maioria das questões. É dada ao candidato uma frase e, ao final dela uma palavra com a qual ele deve iniciar sua frase reescrita.

**Figura 24** – Parte 2 Produção e Interação Escritas do DIPLE

**PARTE 3** // Questões 1-10

Reescreva as frases, iniciando-as com a(s) palavra(s) dada(s).

Escreva as frases na folha de respostas.

1. Quem quer ficar com o turno da noite é o João. // **É...**
2. “Joana, não te esqueças de que o projeto tem de ser entregue amanhã!”. // **Ele lembrou ...**
3. “Felizmente que chegaste mais cedo. Já não sabia o que fazer”. // **Ainda bem ...**
4. “Se quiseres fazer parte da equipa, manda um email amanhã”. // **Caso...**
5. Mesmo que ainda haja coisas para fazer, hoje não ficamos até tarde. // **Ainda ...**
6. Assim que o nevoeiro permitiu, os aviões começaram a voar. // **Logo que ...**
7. É preciso ler o livro, para o podermos comparar com a adaptação ao cinema. // **Para ...**
8. Terminada a reunião, fui-me logo embora. // **Mal ...**
9. Como o João estava doente, não foi à reunião. // **O João ...**
10. “Mal chegues, manda-me uma mensagem” // **Ela pediu ...**

Fiquei, de fato, intrigado com o título dessa prova: produção e interação escritas. Acredito, após análise, que o CAPLE entende por interação escrita o fato de a escrita ser uma forma de endereçamento. Dessa forma, toda escrita seria uma forma de interação, nem que seja consigo mesmo. Isso talvez explique as Partes 2 e 3 dessa prova estarem inseridas enquanto interação, apesar de que eu discordar.

A análise das provas que constituem o DIPLE apresenta subsídios para a visão de língua que vai fundamentar o exame, independentemente do que digam os seus documentos oficiais. A ideia de ter vários exames (CIPLE, DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE), cada um atestando um nível de proficiência de acordo com o QECR é um assujeitamento político e não necessariamente teórico. Avaliar compreensão e produção em modelos de habilidade (falar, ouvir, ler e escrever) sem integrá-las é entender a língua não em seu caráter interacional, dinâmico e múltiplo (onde se espera um ônibus no ponto, lê os letreiros dos ônibus, conversa com as pessoas ao redor e manda mensagem de texto avisando que vai se atrasar, por exemplo). Avaliar quase que exclusivamente as competências gramaticais e lexicais, mesmo em provas que, a rigor, não deveria avaliá-las, como na Compreensão da Leitura, é ver a língua enquanto estruturas que articulam e moldam as interações, de maneira a pre-existi-las (as estruturas preexistindo a interação). Isso vai incidir, como vimos no entendimento de proficiência e da sua avaliação.

#### 4.6 CONSIDERAÇÕES POSSÍVEIS

Agora que sabemos tanto sobre o DIPLÉ quanto sobre o Celpe-Bras, é preciso fazer algumas considerações e um possível confronto entre eles. Vamos começar retomando o quadro contrastivo de Schoffen e Martins (2016), sobre as perspectivas de ensino de português como língua não materna entre Portugal e Brasil.

**Figura 25** – Quadro de contraste entre as perspectivas portuguesa e brasileira

	Perspectiva portuguesa (QuAREPE e demais documentos)	Perspectiva brasileira (PCN de língua portuguesa e Celpe-Bras)
Organização curricular	As competências orientam a organização do currículo.	Gêneros do discurso organizam a progressão e mobilizam competências.
Conteúdos	Conteúdos centrados em aspectos linguísticos descontextualizados e selecionados a partir dos descritores dos níveis de referência e das competências.	Conteúdos relacionados aos gêneros do discurso, obedecendo a critérios de uso da língua para a realização de tarefas. A relação entre uso e reflexão linguística representa a organização dos conteúdos em língua portuguesa.
Competências	Enfoque nas competências lexical e gramatical. Apenas no Documento Orientador é mencionada a importância do trabalho integrado de habilidades (ouvir, falar, ler e escrever), porém, nos quadros de competência e de conteúdos, elas são apresentadas de maneira isolada.	A competência discursiva engloba as demais. As habilidades de compreensão e produção oral e escrita são integradas para a execução de tarefas.
Tarefas	As tarefas dão enfoque ao trabalho com uma competência ou função comunicativa em específico e estão a serviço delas.	As tarefas dão enfoque ao trabalho com o gênero do discurso em contextos que simulam situações reais de uso da língua.
Proficiência	Proficiência é entendida como a mobilização de conteúdos lexicais e gramaticais para a comunicação em diferentes contextos de uso da língua.	Proficiência é entendida como “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo (BRASIL, 2006:3), o que pressupõe para cada ação um enunciador, um interlocutor e um determinado propósito.

Fonte: Schoffen e Martins (2016)

O quadro é sintético, mas bastante coeso e interessante. Ele traz informações sobre a organização curricular, os conteúdos, as competências, as tarefas e a proficiência. Nos interessa aqui o que os autores apresentam em relação às competências e à proficiência.

Como eu já havia sinalizado, no DIPLÉ há um enfoque nas competências gramatical e lexical e as habilidades não são integradas. As tarefas, quando há, estão focando em uma competência ou função comunicativa específica. A proficiência é de caráter conteudista e de

junção de duas competências apenas. Isso tem a ver com a visão de língua que subjaz os documentos oficiais portugueses e os seus exames.

Apresento também um quadro com os descritores do nível B2, do QuaREPEE (que tem como base o QECR) e os níveis intermediário e intermediário superior do Celpe-Bras.

**Quadro 8** – Comparação entre o DIPLÉ e o Celpe-Bras

Níveis			
	B2 (DIPLÉ)	Intermediário (Celpe-Bras)	Intermediário Superior (Celpe-Bras)
<b>Descritores</b>	<p>É capaz de compreender mensagens e intervenções extensas sobre um assunto relativamente familiar ou já conhecido ou da actualidade.</p> <p>É capaz de compreender as ideias principais de textos complexos versando tópicos concretos ou abstractos, principalmente sobre assuntos do seu interesse ou da actualidade.</p> <p>É capaz de interagir com relativa fluência e espontaneidade com falantes nativos, desde que o tema seja relativamente conhecido.</p> <p>É capaz de produzir textos sobre vários assuntos do seu interesse em vários domínios de comunicação, designadamente os relacionados com as suas áreas curriculares, com apresentação de pormenores e pontos de vista.</p> <p>É capaz de comunicar com um bom controlo gramatical, embora possam ocorrer lapsos ou alguns erros não sistemáticos ou na estrutura da frase que podem ser facilmente corrigidos pelo próprio.</p>	<p>conferido a examinandos/as que evidenciem domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, e demonstrem ser capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do quotidiano, sendo admitidas, nesse nível, inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação</p>	<p>conferido a examinandos/as que preencham as características descritas no nível Intermediário, com a diferença de que, nesse nível, as inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita devem ser menos frequentes que naquele nível.</p>

É possível observar que, por se tratar de uma prova única, que testa habilidades integradas, os descritores do Celpe-Bras acabam por ser mais sintéticos do que os do DIPLE. Há semelhanças do que se esperar entre o intermediário (*capaz de compreender mensagens e intervenções extensas sobre um assunto relativamente familiar ou já conhecido ou da actualidade*) e o DIPLE ([ser] *capaz de compreender mensagens e intervenções extensas sobre um assunto relativamente familiar ou já conhecido ou da actualidade e produzir textos sobre vários assuntos do seu interesse*). A questão da familiaridade enquanto fator para uma boa produção é algo que está presente tanto em um nível quanto o outro. O Intermediário Superior já parte para a exploração do não-familiar, do sujeito que sai da sua zona de conforto.

A visão de língua é mais uma vez um divisor de águas. Para o DIPLE o candidato deve ser *capaz de comunicar com um bom controlo gramatical, embora possam ocorrer lapsos ou alguns erros não sistemáticos ou na estrutura da frase que podem ser facilmente corrigidos pelo próprio*. Tanto no Intermediário quanto no Intermediário Superior as inadequações são previstas, embora deva ocorrer com menos frequência neste último. Para obter o nível intermediário o candidato pode cometer *inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação*. Ambos trazem a importância da estrutura para uma boa comunicação, sem dúvidas, mas a construção ‘comunicar com um bom controlo gramatical’, ou seja, comunicar-se bem tem muito a ver com a antiga ideia do bem falar e do domínio de regras e estruturas (mais uma vez, foco nas competências gramaticais e lexicais). Mas isso é de uma visão geral. Apresentarei em seguida quadros sobre o que o CAPLE chama de Produção e Interação Oral e Produção e Interação Escritas.

Apesar das diferentes natureza dos exames, aproximei a Produção e Interação Oral, do DIPLE, com a Parte Oral, do Celpe-Bras. Apesar de entrever um problema com a acurácia dos resultados, estou utilizando, para o Celpe-Bras, os descritores somente da avaliação holística.

**Quadro 9** – Comparação entre avaliação oral do DIPLE e do Celpe-Bras

Níveis			
	<b>B2 (DIPLE)</b>	<b>Intermediário (Celpe-Bras)</b>	<b>Intermediário Superior (Celpe-Bras)</b>
<b>Descritores</b>	<p>É capaz de desenvolver de forma metódica uma apresentação ou descrição, destacando aspectos e pormenores importantes sobre assuntos relativos à sua área de interesse, justificando as ideias através de elementos complementares e de exemplos.</p> <p>É capaz de abordar um problema, apresentando a sua opinião, justificando-a, ou corroborando a opinião de outrem.</p> <p>É capaz de falar sobre um assunto do seu interesse, desde que previamente preparado, podendo afastar-se espontaneamente do esquema inicial, demonstrando à-vontade e facilidade de expressão.</p> <p>capaz de interagir com à vontade, correcção e eficácia numa vasta gama de assuntos seus conhecidos, expondo as suas opiniões e defendendo-as, fornecendo explicações e argumentos.</p> <p>É capaz de participar em conversas razoavelmente longas sobre a maior parte dos assuntos do seu interesse, fazendo comentários, expondo pontos de vista, exprimindo emoções sentimentos.</p> <p>É capaz de sintetizar informações e argumentos provenientes de fontes diferentes.</p>	<p>Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.</p>	<p>Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.</p>

Enquanto que o Celpe-Bras se preocupa majoritariamente com a interação e o que o candidato consegue fazer naquela interação, o DIPLE se preocupa com uma desenvoltura *metódica*, o que me leva a crer que há uma preocupação maior nesse exame com domínio não só do gênero produzido, bem como de itens e regras gramaticais (*capaz de interagir com à vontade, correção e eficácia*). Já no nível Intermediário é esperado que a produção do candidato apresente *inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia*.

No que tange à avaliação da produção escrita, apresento o quadro que pode ser visto na próxima página. Através dele podemos ver que a preocupação do Celpe-Bras tem mais a ver com adequação ao gênero, ao propósito da escrita, a quem o texto está direcionado, enquanto que no DIPLE a importância é dada mais a questões estruturais, de gramática, vocabulário e da estrutura do próprio gênero. Percebo que há uma preocupação muito grande e amarrada no Celpe-Bras no que tange aos efeitos de sentido. Sinto que há uma descrição mais pormenorizada no Celpe-Bras, em ambos níveis de certificação apresentados, do que no DIPLE. O DIPLE apresenta muito mais uma preocupação tipológica (narração, argumentação, exposição...) enquanto que o Celpe-Bras tem uma preocupação maior com o gênero em si.

É preciso rever os conceitos de gêneros do discurso, um dos elementos basilares para o Celpe-Bras, mas não presente de maneira tão enfática nos documentos oficiais que norteiam os exames do CAPLE, de uma forma geral. Segundo Bakhtin (1992, p. 290)

Todas as esferas da atividade humana, por mais variadas que sejam, estão sempre relacionadas com a utilização da língua. Não é de surpreender que o caráter e os modos dessa utilização sejam tão variados como as próprias esferas da atividade humana (...) A utilização da língua efetua-se em forma de enunciados (orais e escritos), concretos e únicos, que emanam dos integrantes duma ou doutra esfera da atividade humana. O enunciado reflete as condições específicas e as finalidades de cada uma dessas esferas (...) cada esfera de utilização da língua elabora seus tipos relativamente estáveis de enunciados, sendo isso que denominamos gêneros do discurso.

É possível, com isso, entender as engrenagens que movem a elaboração e a correção do Celpe-Bras, tanto da parte escrita quanto a parte oral. Utilizamos os gêneros para nos comunicar, em situações reais do dia a dia. Não nos preocupamos se em um email enviado a um amigo há predominância de narração, ao invés de argumentação. Logo, me soa estranha a exigência exarcebada por tipologia do DIPLE e do CAPLE, em geral.

Charles Bazerman formula um conceito de gêneros que me soa de mais fácil entendimento. Para o autor:

gêneros não são apenas formas. Gêneros são formas de vida, modos de ser. São *frames* para a ação social. São ambientes para a aprendizagem. São os lugares onde o sentido é construído. Os gêneros moldam os pensamentos que formamos e as comunicações através das quais interagimos. Gêneros são os lugares familiares para onde nos dirigimos para criar ações comunicativas inteligíveis uns com os outros e são os modelos que utilizamos para explorar o não-familiar (BAZERMAN, 2006, p. 23)

A ideia de *frames* (moldura) para a ação social me soa de uma clareza ímpar. Por serem/terem formas relativamente estáveis, esses gêneros (conversa, carta ao editor, email para um amigo...) não são modificados por nós quando os produzimos, ao contrário, nós moldamos nosso pensamento, nosso discurso, nossa linguagem em cada forma de produção de sentidos. Vejo em todos os autores citados que trabalham com os gêneros do discurso uma preocupação em como as pessoas vão utilizar esses gêneros para a comunicação, e como esses gêneros, mais uma vez, acabam por moldar a forma de comunicação. Não vejo, nem em Bazerman, nem em Bakhtin, nem em Marchuschi uma preocupação com tipologias textuais, como vejo nos exames do CAPLE. Isso implica dizer que o DIPLÉ, tomado aqui para análise, se preocupa que o candidato demonstre conhecimento sobre a língua, através do uso de metalinguagem (classificação, conhecimento de nomenclaturas, etc). Já o Celpe-Bras se preocupa com o uso da língua. Isso resulta na seguinte assertiva: O DIPLÉ falha ao dizer que avalia a comunicação, quando, na verdade, apresenta tarefas (em muitos casos apenas questões) voltadas para o eixo lexicogramatical. O Celpe-Bras consegue avaliar a comunicação e a interação, uma vez que é exigido do candidato e da candidata utilizar a língua para performar tarefas comunicativas que são baseadas em uma perspectiva sóciointeracional e pragmática.

Não mais que obstante essas diferenças conceituais, diante do que fora visto, é possível dizer que há muitas semelhanças, mas muito mais diferenças entre os exames e seus níveis de certificação. A análise dos quadros contrastivos nos permite inferir, com toda cautela necessária, que há uma aproximação muito maior entre o que se espera de um falante B2 e um intermediário, do que com o intermediário superior. Essa aproximação poderia ajudar na covalência, proposta pela equipe brasileira à equipe portuguesa, entre os dois exames.

Essa aproximação se por um lado deixa claro as consorciações políticas de cada exame (seja na concepção de língua, entendimento de proficiência e avaliação), por outro evidencia que há possibilidade de outras aproximações usando outros níveis. Com um pouco de estudo daqui, de boa vontade dali, podemos ter subsídios para um quadro comum de proficiência em língua



portuguesa. Ou até mesmo um quadro comum do eixo-sul. Apesar da boa intenção, eu não acredito que isso vá ocorrer, por motivos políticos, burocráticos, financeiros etc. O que poderia ser resumido em uma pergunta (que não pretendo responder): a quem interessa um quadro como esse?

**Quadro 10** – Comparação entre avaliação da produção escrita do DIPLE e do Celpe-Bras

Níveis			
	<b>B2 (DIPLE)</b>	<b>Intermediário (Celpe-Bras)</b>	<b>Intermediário Superior (Celpe-Bras)</b>
<b>Descritores</b>	<p>É capaz de escrever textos claros e pormenorizados sobre diversos temas no âmbito dos seus interesses, fazendo a síntese e a avaliação de informação e de argumentos de origens diversas. É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos sobre acontecimentos e experiências, bem como sobre uma variedade de assuntos no âmbito dos seus interesses ou da actualidade. É capaz de escrever um texto expositivo, apresentando informação, argumentação, ou justificando pontos de vista nos domínios onde precisa de actuar.</p> <p>capaz de escrever mensagens em que pode exprimir diferentes graus de emoção, destacar os aspectos importantes dum acontecimento ou dum experiência e fazer comentários. É capaz de expor problemas e levantar questões num determinado contexto que implica a compreensão de vários factores.</p> <p>É capaz de preencher inquéritos e formulários sobre assuntos do quotidiano ou do seu interesse.</p>	<p>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 remetam 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.</p>	<p>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.</p>

## 5 PORTOS DE CHEGADA

É chegado o destino da nossa viagem. Navegamos mares revoltos, nadamos em águas profundas e outras nunca antes tocada pela humanidade.

Nossa incursão teve como objetivo evidenciar as bases político-epistemológicas no que tange o conceito de proficiência sobre os quais se assentam tanto o Celpe-Bras quanto os exames do sistema CAPLE.

Como toda viagem, foi necessária uma preparação, ainda em terra e um tracejo preciso pelos mares que poderíamos ou não navegar. Assim, foi preciso elencar os navegadores que vieram antes de mim para aprender com eles e saber o que deveríamos e o que não deveríamos fazer.

Dessa forma, foi imperativo passear por alguns conceitos e fazer deles porto, traçando novas rotas para novos destinos. Minha maior fonte de abastecimento foi a área das políticas linguísticas. Suas águas me foram fonte energéticas para entender a gramática política que rege quase tudo nas nossas vidas, e, nesse caso mais especificamente, a gramática que rege o que Calvet e Gilvan Muller e Leandro Diniz chamam de mercado das línguas. Isso só foi possível graças aos estudos de Elana Shohamy.

Assim, entendi, com a ajuda da dissertação de Thomás Dorigon, tanto o Celpe-Bras quanto o CAPLE como instrumentos políticos. A palavra instrumento é interessante porque requer quem o utilize. Nesse caso, Brasil e Portugal.

Outras águas navegadas foram da própria proficiência e os termos satélites a esse. Navegamos pelas ideias de competência, proficiência, habilidade e desempenho. Conceitos chave para entender o construto dos exames.

Revi que há uma confusão terminológica entre competência e proficiência. A confusão se dá por questões terminológicas, por dúvidas e inadequações (muitas vezes falta de estudo) dos termos e pela descrição e operacionalização do construto teórico, e acordo com Matilde Scaramucci. Algo que se estende há muitas décadas e que, inobstante os muitos trabalhos que visem ao esclarecimento e ao confronto desses conceitos, não tem data para acabar. Tenho uma leve impressão que essa confusão é importante para alguns setores, por isso ela não tem data de acabar.

Enquanto que o Celpe-Bras é uma prova de desempenho, e que utiliza esse desempenho para aferir a proficiência dos candidatos, o CAPLE visa avaliar a competência em língua portuguesa dos candidatos para desempenhar determinadas tarefas. O conceito de tarefa para os

dois exames são estritamente diferentes. Para o Celpe-Bras tarefa é um convite a realizar ações no mundo, enquanto que para o CAPLE, tarefa são questões, exercícios, como se tem nos livros didáticos. Mas essa não é a única confusão de termos existente. O que o CAPLE chama de competência é, na verdade, o que amplamente se entende por proficiência.

Muitas são as diferenças entre os exames. De início a concepção de língua. O Celpe-Bras, através das tarefas propostas, vê e avalia a língua enquanto meio de interação através de gêneros do discurso. O CAPLE, através das questões propostas, vê e avalia a língua como estruturas que regem a comunicação.

A avaliação por habilidades integradas do Celpe-Bras é resultado da sua visão de língua, de igual forma que a avaliação por habilidades separadas do CAPLE, assim o é.

Durante e após a análise dos exames, com base nos textos de base, pude entender e visualizar melhor o emaranhado de fios que ligam e repulsam esses exames. Desde o início apresento uma ideia que tentei provar ao longo da nossa jornada: que o conceito de proficiência não é só teórico. Ele é, antes de tudo, uma produção social, cultural e política (acima de tudo!). Esse entendimento é problemático no sentido de que quando olhamos o Celpe-Bras e o DIPLE, suas bases, os exames em si, vemos uma ligeira impossibilidade de colocá-las (as noções de proficiência) em paralaxe, pois não é o mesmo objeto, conforme prega a geometria. Os diferentes objetos podem, sim, ser aproximados, inclusive forçar a ideia de paralaxe, mas é importante delimitar o que se quer e o que se pode fazer com essa análise.

Esses objetos diferentes se baseiam em diferentes concepção de língua. A concepção de língua é aquela que vai governar todo o processo que envolve a língua, desde o seu ensino até a sua avaliação. Talvez, por essa razão, haja tantos conceitos de proficiência.

O que me interessou, entre o Celpe-Bras e o DIPLE, como se pode ver, nos níveis tomados para sistemática análise, é que a despeito dos seus distanciamentos (que tem bases políticas muito fortes), há uma possibilidade de aproximação.

Foi possível ver semelhanças entre o nível B2, certificado pelo DIPLE e o nível Intermediário, certificado pelo Celpe-Bras. Essas semelhanças podem se tornar ainda mais nítidas quando levamos em consideração que na avaliação final do DIPLE os candidatos podem ser Muito Bom (para quem obtém entre 85% a 100% de desempenho), Bom (para quem tem ente 70% e 84%) e Suficiente (para quem tem entre 55% e 69%). Ou seja, o que mostra que há uma oscilação

entre o nível intermédio (o que há em todos). Esse resultado também nos aponta para o caráter quantitativo do CAPLE e para o caráter qualitativo do Celpe-Bras.

Cinco perguntas foram feitas, como norte para essa incursão. Apesar de algumas delas estarem esparsamente respondidas ao longo dessa jornada, e algumas parcialmente nessa seção, trago-as agora reunidas, no intuito de torná-las menos esparsas. São elas:

### **1. Qual/quais a(s) concepção(ões) de língua e linguagem presentes nesses exames?**

Em sendo os exames elaborados por países diferentes, com políticas diferentes, sistemas educacionais diferentes, culturas diferentes... ousou dizer que esses países tem visões diferentes sobre o que é avaliar e para que serve o instrumento de avaliação. No caso do Celpe-Bras, tem-se um exame muito fincado nas noções de gêneros do discurso (noções que apontam para uma concepção de língua(gem) interacional e cultural), e baseado em tarefas (semelhantes àquelas que realizamos no dia a dia; como escrever um email para um amigo, reagir a algo que acabamos de ler etc). No caso do DIPLE, por se ancorar no QECR, que tem uma visão de língua mais como instrumento de comunicação (o que aponta para a necessidade de haver alguém 'capaz' para manuseá-lo; logo, uma visão pautada no certo, no errado, no bem falar), é um exame que visa a aferir o bom uso da língua(gem). Essa visão tem como norte uma concepção de língua mais pensada enquanto estrutura e bom uso (quando se considera comunicação). E o que essas visões implicam? Implicam em todo processo avaliativo. Por parte dx candidatx, implica que elx precisa saber a maneira em que será avaliadx, o tipo de questões que elx pode esperar de cada exame etc. Por parte dos exames, da sua elaboração, o conceito de proficiência adotado, o que incide nos tipos de questões que permitirão aferir o que está sendo esperado, os textos de apoio etc.

## 2. Como essas concepções impactam no entendimento do conceito de proficiência?

Assim como já fora sinalizado, as concepções de língua(gem) impactam no processo avaliativo como um todo. Impacta na elaboração do instrumento avaliativo (pois funciona como sua base), na eleição dos textos de suporte, nos tipos de questões/tarefas (no próprio entendimento se é uma questão ou uma tarefa), no que será levado em consideração para avaliação (no enfoque de uma competência ou de outra). Esses fatores impactam no entendimento do conceito de proficiência. Uma concepção de língua(gem) estrutural vai se basear na competência linguística, basicamente. Logo, a proficiência será resultado do desempenho dx candidatx, desempenho esse que foi mensurado através de questões que visaram a avaliar a desenvoltura dessa pessoa na competência linguística. Assim, ser proficiente em uma língua significará: ser capaz de utilizar estruturas gramaticais para melhor se expressar (pois a utilização de uma estrutura ou de outra implicará em uma melhor expressão, logo compreensão). Descrevi como isso ocorre no Celpe-Bras na subseção 4.3; e no DIPLÉ, na subseção 4.6.

## 3. Quais as competências e as habilidades requeridas e esperadas de umx candidatx que se propõe a fazer esses exames?

É preciso lembrar que o conceito de competência não é unânime entre os estudiosos da área, logo, também não o é entre os exames. Como foi mostrado (p.84 e p.85), o DIPLÉ, por ser fundamentado no QuaREPE, que por sua vez se fundamenta no QECR, faz uma leve confusão entre competência e proficiência. O Celpe-Bras, no site do MEC, de onde antes fazia parte, também afirma que “o Celpe-Bras é aceito em firmas e instituições de ensino como comprovação de **competência na língua portuguesa**”<sup>26</sup> (grifos meus). Isso indica que há uma predileção pela competência linguística. O quadro de Schoffen e Martins (2016), aqui utilizado, mostra que os documentos norteadores dos exames portugueses (logo, incluo o DIPLÉ) dá maior

---

<sup>26</sup> Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/Celpe-Bras>. Acesso em jan. 2019.

ênfase para o uso (logo, avaliação) das competências lexical e gramatical, enquanto que o Celpe-Bras dá maior ênfase à competência discursiva. O que é esperado dxs candidatxs pode ser elencado abaixo, embora não se limitando a isso:

- a) No caso do DIPLE: primeiramente que saibam qual seu ‘nível’, pois devem se inscrever no exame apropriado para cada nível. Que tenham a capacidade de gerenciamento de tempo, pois o tempo dado para cada questão é, no meu entendimento, muito pouco. Um exemplo disso pode ser visto nas páginas 92 e 93. De gerenciar o tempo e sua logística pessoal, também, para ler um caderno com perguntas, mas responder (ou transferir o que fora rascunhado, se possível) na folha de respostas.
- b) No caso do Celpe-Bras: um conhecimento dos gêneros discursivos exigidos; uma vivência no ‘mundo digital’, pois muitos desses gêneros fazem parte dessa realidade; a habilidade de demonstrar sua capacidade de argumentação, pois é o que está sendo exigido em muitas das tarefas. De gerenciar o tempo e sua logística pessoal, também, para ler um caderno com perguntas, mas responder (ou transferir o que fora rascunhado, se possível) na folha de respostas.

#### **4. Como esses exames nivelam seus candidatos? O que essa divisão significa e a quem ela interessa?**

No caso dos exames do CAPLE, é preciso que os candidatos tenham feito um teste de nivelamento para saber mais ou menos em que nível se encaixa, para assim se inscrever para o exame apropriado. Esses testes e esses exames estão em consonância com o QECR. O QECR, é “um documento do Conselho da Europa, elaborado no âmbito do Projeto Políticas Linguísticas para uma Europa Plurilingue e Multicultural”<sup>27</sup>. Esse documento, fruto de um esforço coletivo de pesquisadores especialistas da grande área da linguagem, tem como objeto de estudos as línguas européias, mas não todas elas. O projeto mencionado é financiado por países

---

<sup>27</sup> Disponível em: <http://www.dge.mec.pt/quadro-europeu-comum-de-referencia-para-linguas>. Acesso em jan. 2019

européus, que constituem um bloco econômico e político. Assim, é importante ressaltar que esse documento é, sim, um documento linguístico, mas, também, a materialização de uma política (ou de políticas) para além da linguística. Estou falando de exigências linguísticas para é de um país e fala determinada língua e o que é exigido dessa pessoa quando vai para outro país, para trabalhar ou estudar. A avaliação de A1 a C2 é baseada em elementos linguísticos, mas elas traduzem pautas políticas. Não se pode estudar em uma universidade se não tiver, pelo menos, o nível B2.

O Celpe-Bras busca fazer esse nivelamento através de grades de avaliação (o que deve ser observado/avaliado enquanto o candidato ou a candidata está realizando o exame, ou o que foi realizado). Essas grades de avaliação são confeccionadas por pesquisadores e pesquisadoras especialistas, sobretudo da área de avaliação. Essas grades, de uso interno (como dito, apesar de ter visto essas grades sendo utilizadas por outros pesquisadores para suas pesquisas, não tive a mesma sorte, bem como a maioria das pessoas que conheço não tem) são utilizadas para a mensuração do desempenho de quem faz o exame, gerando os títulos/níveis de intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior, para além dos que ficam abaixo do intermediário, aglomerados em “sem certificação”. Aqui é importante notar que os “sem certificação” ficam agrupados dessa forma, na minha leitura, porque mesmo tendo alguma certificação, essas pessoas não poderão utilizar essa certificação para trabalhar ou estudar no Brasil. Não se pode esquecer que o Celpe-Bras (não só o exame, mas as pessoas responsáveis pela sua elaboração e correção) estão vinculadas ao INEP, que tem interesses educacionais e políticos em seus instrumentos.

##### **5. Qual o papel dos exames internacionais nas políticas entre Portugal e Brasil?**

Acredito que os exames internacionais funcionem como um instrumento de análise para as políticas entre países. Não acho que seja diferente no caso de Portugal e do Brasil. O exame é o produto final de um esforço coletivo (esforço, creio eu,



majoritariamente político). Por exemplo, para que se tenha um exame é preciso que a língua a qual se proponha a aferir proficiência esteja registrada em dicionários, gramáticas, etc. Esse é um dos motivos para não se ter um exame baseado nos PALOPs, por exemplo. A existência de um exame internacional move, por exemplo, um mercado linguístico (na elaboração de manuais, de cursos preparatórios etc) e uma produção científica (que não necessariamente está desassociada de um mercado). Como mostrei, essa produção científica é intrigante porque, em suas referências, a existência de nomes portugueses em trabalhos brasileiros (e vice-versa) é pouca, ou nula. Isso é indício de que ou os cientistas de um país não lê o que os do outro país escreve, ou esse apagamento faz parte de uma política de silenciamento. Disso resulta, por exemplo, e o que mais me interessa para análise, em concepções diferentes de proficiência. Essas concepções distintas entre si me levaram ao entendimento de que não se fala da mesma coisa nos exames do CAPLE e no Celpe-Bras. Mas de objetos diferentes. Esse talvez seja um movimento político-linguístico para justificar a existência desses dois exames. Indo além, é possível dizer que esses conceitos, que são frutos de diferentes concepções de língua(gem), são bastiões para a promoção da língua portuguesa através da cultura brasileira e da língua portuguesa através da cultura portuguesa/européia.

E assim termino esse diário de bordo. Minha navegação encontra um porto seguro. Nossa jornada chega ao fim, mas deixa caminhos abertos para outras jornadas; jornadas do porvir. A bússola da nossa viagem aponta para a necessidade de mais estudos contrastivos entre os dois exames. Esses estudos podem considerar questões de mensuração de letramento, proficiência, e também questões de natureza discursiva e pragmática.

A escassez de estudos como este é salutar. Estudos dessa natureza podem dar contribuições para o processo de ensino e aprendizagem de línguas, bem como para a área de avaliação de proficiência. Nesse sentido, esses estudos acabam por ser efeito retroativo desses exames, no intuito de melhorá-los e de melhor entendê-los.

Em uma escala macro, é possível que esses estudos contribuam para um mapeamento das políticas linguísticas e ajudem a resolver conflitos dessa natureza.

Esses estudos também podem tecer sugestões e direcionamentos para, uma vez entendida a proficiência enquanto um conceito político e social, a construção de um quadro comum da América do Sul, como se tem o QECR.

Trabalhos como esse nos ensinam a aprender e a sonhar com os frutos da nossa aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ALDERSON, C. & WALL, D. Does washback exist? **Applied Linguistics** 14. pp. 115-129, 1993.
- ALDERSON, J. C. Foreword. In: L. Cheng; Y. Watanabe; A. Curtis (Eds.) **Washback in Language Testing – Research Contexts and Methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.
- ALDERSON, J. Charles; WALL, D. **The Sri Lankan O-level evaluation project: Second interim report**. Lancaster University, 1990.
- ALDERSON, J. Charles; WALL, D. **The Sri Lankan O-Level Evaluation Project. Third Interim Report**. Lancaster University, 1991.
- ALDERSON, J.C.; Hamp-Lyons, L. TOEFL preparation courses: a study of washback. **Language Testing**, 13: 280-297, 1996.
- ALLAL, L. Aquisição e avaliação de competências em situação escolar. In J. Dolz & E. Ollagnier (Org.), **O enigma da competência em educação** (pp. 79-96). Porto Alegre: Artmed, 2004.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Pontes, 1993.
- ALMEIDA FILHO, José Carlos Paes; SCHMITZ, John Robert. **Glossário de lingüística aplicada: português-inglês, inglês-português**. Pontes, 1998.
- ALVARENGA, M. B. **Configuração de competências de um professor de Língua Estrangeira (Inglês): implicações para a formação em serviço**. Tese (Doutorado em Linguística). 1999. Universidade Estadual de Campinas. Campinas: IEL/UNICAMP, 1999
- ALVAREZ, M. L. Uma (Re)definição das Competências do Professor de LE. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015, p. 235-260.
- ALVAREZ, M. L; O, MENDES, Edleise. (Org.). **Contextos brasileiros de pesquisa aplicada no âmbito da linguagem**. Salvador: Quarteto, 2009.
- ALVAREZ, Maria Luisa Ortiz; SANTOS, Percília (Org.). **Língua e cultura no contexto de português língua estrangeira**. 1. ed. Campinas: Pontes Editores, 2010
- ALVES-MAZZOTI, A. O Método nas Ciências Sociais. In: GEWANDSZNAJDER, Fernando; ALVES-MAZZOTTI, Alda Judith. **O método nas Ciências Naturais e Sociais**. São Paulo: Pioneira, 1998.
- Andrews, S. Washback and curriculum innovation. Em Cheng, L., Watanabe, Y & Curtis, A. (eds), **Washback in Language Testing \_ Research Contexts and Methods**. Lawrence Erlbaum Associates, New Jersey, p. 137-50, 2004.
- BACHMAN, L. **Fundamental Considerations in Language Testing Oxford**: Oxford University Press, 1990.
- BAILEY, K. Washback in language testing. **TOEFL Monograph Series 15**, Educational Testing Service, <http://www.ets.org>, 1999.

BAILEY, K. Working for washback: A review of the washback concept in language testing. **Language Testing**. 13: 257-279, 1996.

BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1979.

BAZERMAN, Charles; HOFFNAGEL, Judith Chambliss; DIONÍSIO, Angela Paiva. **Gênero, agência e escrita**. Cortez, 2006.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

BOURDIEU, P. The forms of capital Handbook of theory and research for the sociology of education (pp. 241–258). *R.(1974)*. **The Power Broker: Robert Moses and the Fall of New York**, 1986.

BRASIL, **Parâmetros Curriculares Nacionais. Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

BRASIL. **Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: Manual do Examinando – Versão Eletrônica Simplificada. Brasília: MEC, 2012. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2012-2>. Acesso em: out. 2018.

BRASIL. **Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: Manual do Examinando – Versão Eletrônica Simplificada. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: [http://download.inep.gov.br/outras\\_acoes/celpe\\_bras/manual/2012/manual\\_examinando\\_celpebras.pdf](http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf). Acesso em: out. 2018.

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: Manual do Aplicador. Secretaria de Educação Superior (SESu). Brasília: MEC, 2006 (a).

BRASIL. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**: Manual do Candidato. Secretaria de Educação Superior (SESu). Brasília, MEC, 2006 (b).

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **CELPE-BRAS: Parte Escrita. Caderno de Questões**. Brasília, DF, 2016.

CALVET, Louis-Jean. **As políticas linguísticas**. Trad. Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen e Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, 2007.

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

CAPLE. Disponível em: <http://caple.lettras.ulisboa.pt/>. Acesso em: dez. 2016.

CARVALHO, S. C. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. **Trab. linguist. apl.**, (51)2, 459-484. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000200010>, 2012.

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. **Cadernos do IL**. Porto Alegre, RS. N. 42 (jun. 2011), p. 260-284, 2011.

CASTRO, Ivo. **Curso de História da Língua Portuguesa**, Lisboa, Universidade Aberta, 1991.

CELCE-MURCIA, Marianne; DÖRNYEI, Zoltan; THURRELL, Sarah. Communicative competence: A pedagogically motivated model with content specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CELLARD, A. A análise documental. In: POUPART, J. et al (Org.). **A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos**. Petrópolis: Vozes, 2008.

CHENG, L. **The washback effect of public examination change on classroom teaching: an impact study of the 1996 Hong Kong certificate of education in English on the classroom teaching of English in Hong Kong secondary schools**. Tese de doutorado inédita. Universidade de Hong Kong, Hong Kong, 1998.

CHENG, L. Changing assessment: washback on teacher perspectives and actions. **Teaching and teacher education**, v.15, n.3, p. 253-271, 1999.

CHENG, L., WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Ed.). **Washback in Language Testing –Research Contexts and Methods**. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates, 2004.

CHOMSKY, Noam; MEIRELES, José António; RAPOSO, Eduardo Paiva. **Aspectos da teoria da sintaxe**. 1978.

COOPER, Robert L. **Language planning and social change**. Cambridge University Press, 1989.

COSTA, C. M. **Entre a razão e a sensibilidade: a Estética na formação profissional de LE (inglês)**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade de Brasília: Brasília, 2005.

COSTA, E. V. & Carvalho, S. C. (2013). Uso da linguagem e letramento: uma proposta de reflexão sobre a avaliação de proficiência no exame Celpe-bras. **Revista De Letras Norte@Mentos**, 2013, 6(12), 242-256. Disponível em <<http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1228>>. Acesso em nov. 2018.

DA SILVA, E. R. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trab. linguist. apl.**, 52(2), 289-320. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>, 2013.

DA SILVA, E. R. “[...] **você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!**”: **Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil** (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000811448&fd=y>, 2011.

DA SILVA, Vera Lucia Teixeira. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). **Revista Solettras**, n. 8, p. 7-17, 2004.

DAVIES, Alan. **The native speaker: Myth and reality**. Multilingual Matters, 2003.

DELL’ISOLA, Regina Lúcia Peret et al. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame Celpe-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n.1, p.153-184, 2003.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2014.

DINIZ, L. R. A. **Mercado de línguas: A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira** (Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876149>, 2008.

DINIZ, L. R. A. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior** (Tese de doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/diniz-leandro-rodrigo-alves>, 2012.

DINIZ, L. R. A. Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras). In R. L. P. Dell'Isola (Org.), **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco** (pp. 15-36). Campinas, SP: Pontes Editores, 2014.

DORIGON, T. **O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística: um Mediador entre Propósitos e Materializações**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

DUBOIS, David D. (Ed.). **The competency casebook: Twelve studies in competency-based performance improvement**. Human Resource Development, 1998.

EASTMAN, Carol M. **Language planning: An introduction**. Chandler & Sharp Pub, 1983.

FERGUSON, Gibson. **Language planning and education**. Edinburgh University Press, 2006.

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. Avaliação da proficiência oral: atividades de pós-leitura de listas e gráficos no exame Celpe-Bras. In: DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret (Org.). **O exame de proficiência Celpe-Bras em foco**. Campinas: Pontes Editores, 2014. p. 111-130.

FIGUEREDO, C.J. O falante nativo de inglês versus o falante não-nativo: representações e percepções em uma sala de aula de inglês. **Linguagem & Ensino**, Pelotas, v.14, n.1, p. 67-92, jan./jun. 2011.

FISHMAN, Joshua, ed., **Handbook of language and ethnic identity**, Oxford, 152-163, 1999.

FLICK, U. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Trad. Joice Elias Costa. 3. ed., Porto Alegre: Artmed, 2009.

FONTÃO DO PATROCÍNIO, E. M. Uma Releitura do Conceito de Competência Comunicativa. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.26 1995.

FULCHER, Glenn. Test design and retrofit. In: Chapelle, Carol A. (ed) **The Encyclopedia of Applied Linguistics**. Blackwell Publishing Ltd. Published 2013 by Blackwell Publishing Ltd. DOI: 10.1002/9781405198431.wbeal1199 . .

FULCHER, Glenn; DAVIDSON, Fred; KEMP, Jenny. Effective rating scale development for speaking tests: Performance decision trees. **Language Testing**, v. 28, n. 1, p. 5-29, 2011.

- FURTOSO, V. B. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, E. (Org.) **Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira**. Campinas: PONTES EDITORES, 2011. p. 207-236.
- FURTOSO, V. B. Interface entre avaliação e ensino-aprendizagem: desafios na formação de professores. In: DURÃO, A. B. A. B.; ANDRADE, O. G.; REIS, S. (Org). **Reflexões sobre o ensino das línguas estrangeiras**. Londrina: UEL, 2008. p. 127-158.
- GARCEZ, P. M. Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In C. Nicolaidis, K. A. da Silva, R. Tilio, & C. H. Rocha (Orgs.), **Política e políticas linguísticas** (pp. 79-92). Campinas, SP: Pontes Editores, 2013.
- GERALDI, João Wanderley. **Concepções de linguagem e ensino de português. O texto na sala de aula**, v. 4, p. 39-46, 1984.
- GERHARDT, Tatiana Engel; SILVEIRA, Denise Tolfo. Métodos de pesquisa. coordenado pela Universidade Aberta do Brasil–UAB/UFRGS e pelo Curso de Graduação Tecnológica–Planejamento e Gestão para o Desenvolvimento Rural da SEAD/UFRGS. Porto Alegre: Editora da UFRGS, v. 2, n. 0, p. 0, 2009.
- GIL, A. **Métodos e Técnicas de Pesquisa Social**. 6. ed. 3. reimp. São Paulo: Atlas, 2010.
- GNERRE, Maurizio. **Linguagem, escrita e poder**. Livraria Martins Fontes Editoria LTDA, 1985.
- GODOY, A. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v.5, n.3, p. 20-29, 2005.
- GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar**. Rio de Janeiro: Record, 1997.
- GUESPIN, Louis; MARCELLESI, Jean-Baptiste. Pour la glottopolitique. **Langages**, n. 83, p. 5-34, 1986.
- GUNTHER, I. Pesquisa qualitativa v. pesquisa quantitativa: esta é a questão? **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, Brasília, v.22, n.2, p. 201-210, mai-ago 2006.
- HAUGEN, E. Language planning in modern Norway. **Scandinavian Studies**, Denmark, v.33, n.2, Pages 68-81, 1961.
- HAUGEN, Einar. Language Planning in Modern Norway. In: Fishman, Joshua A (ed.). **Readings in the Sociology of Languages**. Paris: Mouton de Gruyter, 1968[1959], p. 673-687
- HORNBERGER, Nancy H. Frameworks and models in language policy and planning. **An introduction to language policy: Theory and method**, p. 24-41, 2006.
- HUGHES, A. Testing English for University Study. **ELT documents 127**, Modern English Publications, 1988.
- HUGHES, A. **Testing for Language Teachers**. Cambridge University Press, 1989.
- HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989/1994.
- HYMES, Dell. On communicative competence. **Sociolinguistics**, v. 269293, p. 269-293, 1972.
- JAHN, Ernst Hakon. Language Planning. **International encyclopedia of Linguistics**, v. 4, p. 12-14, 1992.

- JERNUDD, Björn H.; DAS GUPTA, Jyotirindra. **Towards a theory of language planning. Can language be planned**, p. 195-215, 1971.
- JOHNSON, D. C. **Language policy**. Palgrave Macmillan, 2013.
- JOHNSON, Marysia. **A philosophy of second language acquisition**. Yale University Press, 2003.
- KAPLAN, Robert B. Language policy and planning in New Zealand. **Annual review of applied linguistics**, v. 14, p. 156-176, 1994.
- KAPLAN, Robert B.; BALDAUF, Richard B. **Language planning from practice to theory**. Multilingual Matters, 1997.
- KRIPKA, Rosana Maria Luvezute; SCHELLER, Morgana; BONOTTO, Danusa Lara. Pesquisa documental: considerações sobre conceitos e características na pesquisa qualitativa. **VI Simpósio Internacional de Educação e Comunicação**. Atas, p. 243-247, 2015.
- KRISTEVA, J. Com que direito você é estrangeiro? In: KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro, Rocco, 1994 (a).
- KRISTEVA, J. Os gregos entre bárbaros, suplicantes e metecos. In: KRISTEVA, J. **Estrangeiros para nós mesmos**. Rio de Janeiro, Rocco, 1994 (b).
- LIMA, Tânia de Souza. **A competência intercultural na formação de professores de espanhol: estabelecendo diálogos em um curso de letras**. 2013. 130 f., il. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada)—Universidade de Brasília, Brasília, 2013.
- LISPECTOR, Clarice et al. **Para gostar de ler**. São Paulo: Ática, 1984.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. **A pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. DIONÍSIO, Ângela Paiva. **Fala e escrita**. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. Letramento e oralidade no contexto das práticas sociais e eventos comunicativos. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. *Campinas: Mercado de Letras*, p. 23-50, 2001.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. Cortez Editora, 2000.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. Parábola Ed., 2009.
- MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. **Estruturas trecentistas. Elementos para uma Gramática do Português Arcaico**. Lisbon, IN-CM, 1988.
- MATTOSO, José. **Ricos-homens, infanções e cavaleiros**. Lisbon, Guimarães, 1982.
- MCNAMARA, T. The use of language tests in the service of policy: issues of validity. **Revue Française de Linguistique Appliquée**, 15(1), 7-23. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-7.htm>, 2010.
- MENDEL, Kaiane. **A avaliação integrada de leitura e escrita no Exame Celpe-Bras**. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2017.



MENDES, E. O conceito de língua em perspectiva histórica: reflexos no ensino e na formação de professores de português. In LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (Org.). **Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias**. Salvador: EDUFBA, 2012. p. 667-678.

MOURA, G. A. **A Hominização da Linguagem do Professor de LE: da Prática Funcional à Praxis Comunicacional**. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras. UnB, Brasília, 2005.

MOURA, G. A. Competência comunicacional: tecendo diálogos para a construção de ambientes de comunicação humanizados. In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). **Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias**. Campinas: Pontes, 2015, p. 235-260.

MYAMURA, A. Planejamento de curso intensivo de Português para Falantes de Outras Línguas: implicações para formação de professores. In: FURTOSO, V. B. (Org.) **Formação de professores de Português para Falantes de Outras Línguas: reflexões e contribuições**. Londrina : EDUEL, 2009. p. 91-126.

NAGASAWA, Ellen Yurika (Org.). **Postos Aplicadores Credenciados do exame Celpe-Bras**. 2017. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas/postos-aplicadores-credenciados/view>. Acesso em: out. 2018.

NEBRIJA, Antonio de. **Gramática de la lengua castellana**. Edición crítica de Antonio Quilis. Madrid: Ediciones de Cultura Hispánica. Instituto de Cooperación Iberoamericana, ([1492]1992).

OLIVEIRA, F. **Gramática da linguagem portuguesa**. 2. ed. Lisboa: Biblioteca Nacional, [1536]1988.

OLIVEIRA, G. M. & Dornelles, C. Políticas internacionais del portugués. **Real Instituto Elcano**, v. 01, p. 137, 2007.

OLIVEIRA, G. M. **Política Lingüística, Política Historiográfica = Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754 – 1830)** (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000373002>, 2004.

ORLANDI, Eni Pulcinelli et al. **Política lingüística na América Latina**. São Paulo: Pontes Editores, 1988.

PALMA, A.M. B. **Representações de falantes nativos e não-nativos de inglês no discurso de alunos brasileiros: (des)construindo oposições binárias**. 2011. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo. São Paulo: FFLCH-USP, 2011.

PHILLIPSON, R. **English Language Teaching and Imperialism**. Tronninge, Denmark: Transcultural, 1990.

PORTUGAL. Ministério dos Negócios Estrangeiros. Camões – Instituto da Cooperação e da Língua. **Quadro de referência para o ensino português no estrangeiro: Documento Orientador**. Lisboa, 2011. 36 p. Disponível em: [http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE\\_incricoes\\_2011\\_2012/quarepe/manual\\_quarepe\\_orientador\\_versao\\_final\\_janeiro\\_2012.pdf](http://d3f5055r2rwsy1.cloudfront.net/images/stories/EPE_incricoes_2011_2012/quarepe/manual_quarepe_orientador_versao_final_janeiro_2012.pdf). Acesso em: nov. 2018.

RAJAGOPALAN, K. Política linguística: do que é que se trata, afinal. In: Nicolaidis, N. *et al.* **Política e Políticas Linguísticas**. Campinas: Pontes Editores, 2013.

RAMOS, Ana Adelina L. **Proficiência e competência linguística: o que isso significa? Adequação conceitual em exames de L2/LE.** In: ORTIZ ALVAREZ, M. L. (Org.). *Ecos do Profissional de Línguas: competências e teorias.* Campinas: Pontes, 2015, p. 235-260.

RIBEIRO, Orlando. **A formação de Português.** Lisbon, Sá da Costa, 1987.

RIBEIRO, Orlando. **Portugal, o Mediterrâneo e o Atlântico** Lisbon, ICALP, 1947.

RICENTO, T. **An introduction to language policy: Theory and method.** Malden, MA: Blackwell Publishing, 2006.

RICENTO, T. Historical and theoretical perspective in language policy and planning. **Journal of Sociolinguistics**, (4), 196-213, 2000.

RICHARDSON, R. et al. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJO, Roxane. (org.) **A prática de linguagem em sala de aula.** Campinas: Mercado de Letras, 2000

RONDINELLI, R. C. **O conceito de documento arquivístico frente à realidade digital: uma revisão necessária.** 2011. Tese (Doutorado em Ciência da Informação) – Universidade Federal Fluminense, Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação, Instituto de Arte e Comunicação Social, Instituto Brasileiro em Ciência e Tecnologia. Niterói: UFF, 2011.

SANTOS CASAGRANDE, Nancy Dos; BARBOSA BASTOS, Neusa. Políticas linguísticas e o ensino de língua portuguesa. In: **V Jornadas Internacionales de Investigación en Filología Hispánica** 21, 22 y 23 de marzo de 2012 La Plata, Argentina. Identidades dinámicas. Variación y cambio en el español de América. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Centro de Estudios de Teoría y Crítica Literaria. *Anais...* Cátedra de Filología Hispánica, 2012.

SANTOS, Antonio Raimundo dos. **Metodologia Científica: a construção do conhecimento.** 3. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

SANTOS, Lilian Reis dos. **DELE E CELU: duas visões sobre a proficiência em espanhol como língua estrangeira.** 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos Linguísticos) – Instituto de Letras, Universidade Federal Fluminense. Niterói: UFF, 2012.

SÁ-SILVA, J.; ALMEIDA, C.; GUINDANI, J. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. **Revista Brasileira de História & Ciências Sociais**, São Leopoldo, ano. I, n.I, jul.2009.

SCARAMUCCI, M. V. R.; O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. **Digilenguas**, v. 12, p.48-67, Córdoba, ARGENTINA, jul. 2012.

SCARAMUCCI, M. V. R.; Proficiência em Leitura em Língua Estrangeira: implicações para o ensino e avaliação, Científico Nacional, I Congresso da Socied. Port. Língua Estrangeira (SIPLE). *Anais...* v. 1, p.83-89, Niterói, 1998.

SCARAMUCCI, M.V. R. .Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. **Trabalhos em Lingüística Aplicada**, v.43, n.2, p. 203-226, 2004.

SCARAMUCCI, M.V. R. O exame Celpe-Bras em contextos hispanofalantes: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M.V.R. (Ed.). **Português para falantes de espanhol** – ensino e aquisição. Campinas: Pontes Editores, 2008.

SCARAMUCCI, M.V. R.. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos de Linguística Aplicada**, v.36. p. 11-22, 2000.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de rendimento no ensino de português língua estrangeira. In. ALMEIDA FILHO, J.C. (Org.). **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira**. Campinas: Pontes Editores, 1997. p. 75-88.

SCARAMUCCI, Matilde VR. O exame Celpe-Bras: impactos nas percepções de professores e candidatos em contextos de PLE. In: **Anais do Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul. Língua**, 2006.

SCHIFMAN, H.F. **Linguistic Culture and Language Policy**. London: Routledge, 1996.

SCHLATTER et al. Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In.: SCHLATTER et al. **A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva**. Porto Alegre, UFRGS, 2005. P. 11-35.

SCHLATTER, M, SCARAMUCCI, M. V. R, PRATI, S. e ACUÑA, L. Celpe-Bras e CELU: Impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In: ZOPPI FONTANA, M. (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: RG Editora, 2009.

SCHLATTER, M. **Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2014.

SCHMITZ, J.R. The native speaker and nonnative speaker debate: what are the issues and what are the outcomes? (O debate sobre o falante nativo e não nativo: quais são os assuntos e quais os resultados?). **Calidoscópico**, v. 11, n. 2, p. 135-152, mai/ago 2013.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de Português como Língua Adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **Revista Virtual de Estudos da Linguagem**, v. 14, p. 271-306, 2016.

SHOHAMY, E. . Language tests as language policy tools. **Assessment in education**, 14(1), 117-130, 2007. doi: 10.1080/09695940701272948.

SHOHAMY, E. **Language policy: hidden agendas and new approaches**. Londres/Nova Iorque, NI: Routledge, 2006.

SHOHAMY, Elana; DONITSA-SCHMIDT, Smadar; FERMAN, Irit. Test impact revisited: Washback effect over time. **Language testing**, v. 13, n. 3, p. 298-317, 1996.

SIGNORINI, Inês et al. **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 23-50, 2001.

SILVA NETO, Serafim da. **História da língua portuguesa**. Rio de Janeiro, Presença, 1952.

SOARES, Magda. **Português: uma proposta para o letramento**. São Paulo: Moderna, 1999.

SPOLSKY, Bernard. **Language policy**. Cambridge University Press, 2004.

STERN, H. H. **Fundamental Concepts in Language Teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1987.

TAYLOR, D. S. The Meaning and Use of the Term ‘Competence’ in Linguistics and Applied linguistics. **Applied Linguistics**, v.9, n.2, 1988. p. 148-168.

TEYSSIER, Paul. **História da língua portuguesa**. Lisbon, Sá da Costa, 1980.

WALL, Dianne; ALDERSON, J. Charles. Examining washback: the Sri Lankan impact study. **Language testing**, v. 10, n. 1, p. 41-69, 1993.

WARTBURG, Walther von. **La fragmentación lingüística de la Rumania**. Madrid, Gredos, 1950.

WEINSTEIN, Brian. Language planning in francophone Africa. **Language problems and language planning**, v. 4, n. 1, p. 55-77, 1980.

WIDDOWSON, H.G. **Teaching Language as Communication**. Oxford: Oxford University Press, 1978.

WILEY, Terrence G. Language planning and policy. **Sociolinguistics and language teaching**, p. 103-147, 1996.