



UNIVERSIDADE FEDERAL DE SERGIPE
CENTRO DE EDUCAÇÃO E CIÊNCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS

RAYANE ARAÚJO GONÇALVES

**Aproximações e distanciamentos entre a parte escrita das avaliações de
proficiência em português como língua estrangeira: Celpe-Bras e CAPLE**

Ago, 2022
São Cristóvão- SE

RAYANE ARAÚJO GONÇALVES

**Aproximações e distanciamentos entre a parte escrita das avaliações de
proficiência em português como língua estrangeira: Celpe-Bras e CAPLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal de Sergipe, para
qualificação, como requisito à obtenção do título de Mestre
em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.
Linha de Pesquisa: Descrição, Análise e Usos linguísticos.

Orientadora: Profa. Dra. Isabel Cristina Michelan de Azevedo.

Ago, 2022
São Cristóvão – SE

RAYANE ARAÚJO GONÇALVES

**Aproximações e distanciamentos entre a parte escrita das avaliações de
proficiência em português como língua estrangeira: Celpe-Bras e CAPLE**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em
Letras da Universidade Federal de Sergipe, para
qualificação, como requisito à obtenção do título de Mestre
em Letras. Área de concentração: Estudos Linguísticos.
Linha de Pesquisa: Descrição, Análise e Usos linguísticos.

Banca de Defesa aprovada em 29/08/2022

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo – UFS
Universidade Federal de Sergipe
Presidente (Orientadora)

Prof. Dr. Cezar Alexandre Neri Santos – UFS
Universidade Federal de Sergipe
1º Examinador (Interno)

Prof. Dr. Nelson Viana – UFSCar
Universidade Federal de São Carlos
2ª Examinador (Externo)

Ago, 2022

São Cristóvão – SE

AGRADECIMENTOS

A essa força maior que nos move.

À Universidade Federal de Sergipe (UFS), minha segunda casa.

À Fapitec, que me proporcionou uma temporada como bolsista de mestrado.

Aos meus pais, Roseane e Alexandre, que, mesmo não entendendo a dimensão desse momento para mim, conseguiram me apoiar de algum modo.

Ao meu avô Luciano, por simplesmente existir e ser fortemente responsável pela pessoa que me tornei.

Agradeço à minha avó Vera (in memoriam) e espero que esteja orgulhosa pela neta que ela não viu crescer.

À minha irmã Bianca, que me deu muito suporte em muitas das situações inesperadas que passei ao longo do mestrado e me abençoou com meus amados sobrinhos.

Ao meu marido, José, pela compreensão com meu humor instável, pelo inesgotável apoio, suporte emocional e grande incentivo para que eu fosse em busca de meus objetivos. Você, de longe, foi a pessoa que mais sofreu comigo.

A todos os meus amigos que estiveram presentes em meus momentos críticos, cheios de dilemas e descobertas, aconselhando-me. Em especial, agradeço à minha melhor amiga Katherine – em extensão a sua família –, que sentiu minhas angústias, teve orgulho de minhas conquistas e, sem dúvidas, é uma das pessoas que mais acredita em mim – mais até do que eu.

À minha professora e orientadora, Dra. Isabel Cristina Michelin de Azevedo, por ter me apresentado ao mundo acadêmico, por ter me acolhido e me orientado, pelos conselhos profissionais e ótimos apontamentos ao longo da minha trajetória acadêmica.

Às professoras participantes da minha banca de qualificação, Dra. Raquel Meister Ko Freitag e Dra. Regina Lúcia Péret Dell'Isola, por todos os comentários construtivos acerca de meu trabalho e por todo conhecimento compartilhado.

Aos professores que fizeram parte da minha banca de defesa de mestrado, Dr. Cezar Alexandre Neri Santos e Dr. Nelson Viana, por toda contribuição em meu trabalho.

Por último, mas não menos importante, a mim. Agradeço, acima de tudo, por não ter desistido, por me permitir o desconforto e por buscar extrapolar limites imaginários. Eis aqui um texto nada poético, mas bastante significativo.

GONÇALVES, Rayane Araújo. **Aproximações e distanciamentos entre a parte escrita das avaliações de proficiência em português como língua estrangeira: Celpe-Bras e CAPLE**. Dissertação (Mestrado em Letras) – concentração em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2022.

RESUMO

A presente pesquisa, que se desenvolve na linha de descrição, análise e usos linguísticos, apresenta uma análise comparativa, alinhada aos estudos da Linguística Aplicada (LA), com enfoque em exames de proficiência em língua portuguesa, buscando, a partir da área de descrição, investigar o funcionamento desses exames, de maneira a colaborar para o entendimento do que caracteriza cada um deles. O estudo se desenvolve a partir da seguinte pergunta: há possibilidade de aproximação entre a parte escrita dos níveis de proficiência certificados pelos exames DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLÉ, em Portugal, e pelo Celpe-Bras, no Brasil? Diante dessa indagação, descrevemos detalhadamente os aspectos relativos aos exames de proficiência, bem como apresentamos temas intrinsecamente relacionados a eles. O foco principal desta pesquisa se volta para a parte escrita dos exames. Portanto, nosso *corpus* é composto por modelos de exames disponibilizados pelos órgãos responsáveis por eles, o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e o Centro de Avaliação e Certificação Português Língua Estrangeira (CAPLE). Pautamo-nos na escolha de modelos das provas realizadas recentemente, considerando as adaptações feitas nos exames para o máximo de adequação a seus construtos teóricos. Isto posto, restringimos nossa análise ao exame de 2019.1, em relação ao Celpe-Bras e, apesar de não estarem datados (pelo ano de cada edição, por exemplo), acreditamos que os modelos disponibilizados pelo CAPLE representam o formato atual das provas. Sendo assim, mesmo que fossem os únicos disponíveis, também foram selecionados com esse critério. Dessa forma, enriquecemos nosso trabalho analítico inicialmente com um olhar individual sobre a parte de produção escrita dos exames de cada país, para, posteriormente, os aspectos encontrados serem comparados. Para sua realização, então, utilizamo-nos dos conhecimentos de Dell’Isola (2019), Schoffen e Martins (2016), Scaramucci (2000, 2004), e outros pesquisadores de Português como Língua Estrangeira, com enfoque em trabalhos acerca de exames de proficiência. Também expandimos nossa discussão com a ajuda de teóricos, como Diniz (2008, 2012, 2015) e Carvalho (2012) que se debruçam sobre as questões políticas que envolvem a língua. Os resultados apontam uma distinção clara em relação aos construtos teóricos, ao formato da parte escrita desses exames e à maneira de avaliar a proficiência em língua portuguesa, o que não nos impede de encontrar algumas semelhanças entre os níveis certificados por eles. Com esta pesquisa, procuramos contribuir para a visibilidade da área de estudos em PLE no estado de Sergipe, bem como possibilitar debates acerca dos exames de proficiência em português, problematizando questões políticas que atualmente podem estar sendo ignoradas por outros pesquisadores.

PALAVRAS-CHAVE:CAPLE; Celpe-Bras, exames, avaliação, PLE.

GONÇALVES, Rayane Araújo. **Aproximation and distancing between the writing sections of Portuguese as a Foreign Language Proficiency tests: Celpe-Bras and CAPLE**. Dissertation (Master's degree in Modern Languages) – focus on Linguistics Studies, Federal University of Sergipe, São Cristóvão, 2022.

ABSTRACT

This research, which is developed in the line of description, analysis, and linguistic uses, presents a comparative and correlational analysis, aligned with the studies of Applied Linguistics (AL) focused on proficiency tests in Portuguese, seeking to investigate the operation of these exams from the description area in order to collaborate with the understanding of what characterizes each one of them. The study is developed based on the following question: is there any possibility of approximation between the writing part of the proficiency levels certified by the DEPLE, DIPLE, DAPLE, and DUPLE tests in Portugal, and by Celpe-Bras in Brazil? Considering this question, we describe aspects related to proficiency tests, as well as present topics that are intrinsically related to them. The main focus of this research is on the writing part of the tests. Therefore, our corpus is composed of test models made available by the bodies responsible for them, as Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) and Centro de Avaliação e Certificação Português Língua Estrangeira (CAPLE). We are guided by the choice of models from the tests carried out recently, considering the adjustments made in the tests for the maximum adequacy to their theoretical constructs. Having said that, we restrict our analysis to the 2019.1 test with regard to Celpe-Bras and, although they are not dated (by the year of each edition, for example), the models made available by CAPLE somehow represent the current format of the tests. In this way, we initially broadened our analytical work with an individual look at the writing production part of each country's exams, in order to subsequently compare the aspects found. For its implementation, we made use of the knowledge of Dell'Isola (2019), Schoffen and Martins (2016), Scaramucci (2000, 2004), and other researchers of Portuguese as a Foreign Language, focusing on studies on proficiency exams. We also expanded our discussion with the support of theorists such as Diniz (2008, 2012, 2015) and Carvalho (2012) who addressed political issues involving language. The results indicate a clear distinction between these tests regarding the theoretical basis, the format of the writing part, and the way of assessing proficiency in Portuguese, which does not prevent us from finding some similarities between the levels certified by them. With this research, we seek to contribute to the visibility of the area of studies in PLE in the state of Sergipe, as well as to enable debates about Portuguese proficiency tests, problematizing political issues that may have been ignored by other researchers.

KEYWORDS: CAPLE; Celpe-Bras, exams, test, PFL.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Síntese de Fases e Conceitos Atrelados aos exames de proficiência ao longo da história	43
Quadro 2: Avaliação da produção e interação escritas nos exames portugueses	52
Quadro 3: Síntese do processo de avaliação do exame Celpe-Bras	55
Quadro 4: exposição de requisitos que caracterizam os níveis de proficiência dos exames portugueses segundo três diferentes fontes de informações.....	62
Quadro 5: exposição dos requisitos que caracterizam o nível B2	67
Quadro 6: exposição dos requisitos que caracterizam o nível C1	73
Quadro 7: exposição dos requisitos que caracterizam o nível C2	78
Quadro 8: Parâmetros de avaliação da parte escrita do Celpe-Bras	89
Quadro 9: Parâmetros de avaliação do participante por níveis de proficiência certificados pelo Celpe-Bras	91
Quadro 10: Comparações entre exames do CAPLE e Celpe-Bras	94

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Parte escrita do exame DEPLE.....	64
Figura 2: Parte 1 da parte escrita do exame DIPLE.....	69
Figura 3: Parte 2 da parte escrita do exame DIPLE.....	70
Figura 4: Parte 3 da parte escrita do exame DIPLE.....	71
Figura 5: Parte escrita do exame DAPLE	75
Figura 6: Parte escrita do exame DUPLE	80
Figura 7: Tarefas do Celpe-Bras 2019.1	86

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ACESSO	Certificado de Acesso ao Português
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CAPLE	Centro de Avaliação e Certificação Português Língua Estrangeira
Celpe-Bras	Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
CIPLE	Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira
CPLP	Comunidade de Países de Língua Portuguesa
DAPLE	Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira
DEPLE	Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira
DIPLE	Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira
DUPLE	Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira
IILP	Instituto Internacional da Língua Portuguesa
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LA	Linguística Aplicada
LM	Língua Materna
LP	Língua Portuguesa
MEC	Ministério da Educação
MRE	Ministério das Relações Exteriores
PCNs	Parâmetros Curriculares Nacionais
PIBIC	Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica
PLA	Português como Língua Adicional
PLE	Português como Língua Estrangeira
PLNM	Português Língua Não Materna
PPL	Política e Planejamento Linguístico
QECR	Quadro Europeu Comum de Referência
QUAREPE	Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro
SEDAP	Serviço de Acesso a Dados Protegidos
CIPLE-E	Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira - versão escolar

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	11
1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	18
1.1. Estado da arte.....	18
1.2. Constituição do <i>corpus</i> e coleta de dados.....	20
1.3. Procedimentos metodológicos	22
2. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA.....	27
2.1. Contextualização.....	27
2.2. Caracterização dos exames de proficiência do Brasil e de Portugal	38
2.2.1. Exames de proficiência	38
2.2.2. Exames certificados em Portugal	48
2.2.3. Exame certificado pelo Brasil	53
2.2.4. Comparações entre os exames do Brasil e de Portugal	59
3. ANÁLISE DOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA CERTIFICADOS PELO BRASIL E POR PORTUGAL.....	61
3.1 O Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE)	62
3.2 O Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DIPLE)	67
3.3 O Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE).....	73
3.4 O Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE)	78
3.5 O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras .	83
4. CONSIDERAÇÕES FINAIS	95
REFERÊNCIAS.....	100

INTRODUÇÃO

A Língua Portuguesa (doravante LP) tem conquistado cada vez mais espaço no mundo, como afirmou o secretário-executivo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa Francisco Ribeiro Telles à época, no Dia Mundial da Língua Portuguesa em 2021. Isso se deve ao fato de, nesses últimos séculos, haver esforços para a promoção dessa língua. A implementação da Comunidade de Países Língua Portuguesa (CPLP), que reuniu e reconheceu os países de língua oficial portuguesa, configura-se como um marco, já que, com sua criação, além de instaurar o sentimento de comunidade lusófona, havia também o objetivo de reunir esforços de todos esses Estados para executar ações que visassem o impulsionamento do português no mundo (DINIZ, 2012).

Desde então, delega-se ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP), dentre outras ações, a função de difundir a LP. Junto a isso, Portugal inicia suas ações a partir da criação do Instituto Camões, e o Brasil, por meio do Ministério das Relações Exteriores (MRE), promove sua variedade de LP no mundo, desde então, com seus Centros e Institutos Culturais brasileiros e seu programa de Leitorados (DINIZ, 2012; SILVA, 2010) – atualmente vinculados ao Instituto Guimarães Rosa.

Inseridos nesse contexto, são criados os certificados de proficiência em língua portuguesa. Os exames de proficiência, de modo geral, caracterizam-se como instrumentos de políticas linguísticas que incentivam a rápida expansão de uma língua mundo afora. Quando o propósito é trabalhar ou estudar fora do país de nossa língua materna (LM), uma das principais alternativas a serem desburocratizadas é providenciar um documento legal que comprove o nível de fluência na língua do país para o qual deseja migrar.

Em função dessas demandas, exames de proficiência são frequentemente exigidos por empresas e instituições de educação internacional. Assim, no caso da LP, seu aprendizado ganha novos fins para os estrangeiros, já que além de outras possibilidades, a certificação que comprova sua fluência no português garante a obtenção de bolsas de pesquisa em Instituições de Ensino Superior (IES), oportunidades de empregos e, até mesmo, sua naturalização em países que possuem o português como língua oficial.

É relevante ressaltar que os exames de proficiência se relacionam às línguas, não só colaborando para sua expansão no mundo, mas também para suas políticas de ensino-aprendizagem e formação de professores, por exemplo, com base no efeito retroativo tal como foi explicado por Scaramucci (2004). Diante disso, é de se esperar o interesse

acadêmico crescente acerca dos exames de proficiência, conforme Carvalho e Schlatter (2011). Elas apontam, em relação ao certificado de proficiência brasileiro, o que têm atraído os pesquisadores são

a validade e a confiabilidade do exame, o nível de complexidade das tarefas, o efeito retroativo do exame e seus impactos no ensino de PLA, a relação do exame com práticas e eventos de letramento, e a análise do exame como instrumento de política linguística e promoção do português (CARVALHO; SCHLATTER, 2011, p. 269).

Isso se deve ao fato de o exame de proficiência brasileiro se diferenciar dos demais em sua estrutura, forma avaliativa e fundamentação adotada. Ao contrário disso, os exames de Portugal seguem o modelo exposto no Quadro Europeu Comum de Referência. Essas informações serão detalhadas no próximo capítulo. Mas a que exames de proficiência em língua portuguesa estamos nos referindo?

No Brasil, o exame que comprova o nível de proficiência no português brasileiro, reconhecido e desenvolvido pelo Ministério da Educação (MEC), é denominado Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Já em Portugal, há o CAPLE, Centro de Avaliação de Português como Língua Estrangeira, que é responsável pelos exames ACESSO, CIPLE, DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE, utilizados para cada nível de proficiência a ser aferido, desde o nível A1, com o ACESSO, até o nível C2, com o DUPLE.

O Celpe-Bras é um exame de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros, dividido em duas partes: a oral (realizada individualmente) e a escrita (realizada coletivamente), que utiliza uma abordagem comunicativa em sua avaliação, composta por todos os aspectos de uso da língua que são avaliados de forma integrada. Isso implica dizer que o participante terá seu nível de proficiência determinado pelo seu desempenho na prova, isto é, por meio de um único exame, são avaliados quatro níveis de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

No caso dos exames fornecidos pelo CAPLE, que também avaliam a proficiência linguística dos participantes, a forma de avaliação dos níveis de proficiência é feita por exames diferentes, e não apenas por uma única avaliação. Isso significa que o participante escolhe em qual nível de proficiência ele deseja ser testado. Partindo da leitura de Pascoal e Oliveira (2014), Dell’Isola (2019, p. 141) afirma que,

cada certificado e diploma corresponde a um nível de referência pautado na descrição dos domínios sociais de comunicação, na diversidade de situações de interação, nos tipos de texto escritos e orais, nas estratégias de comunicação, nos atos de fala, em temas, noções específicas e gerais necessárias ao uso da língua nas atividades de interação.

Ambos os exames avaliam a proficiência em língua portuguesa, e isso se relaciona diretamente ao conceito de competência comunicativa. O foco desta pesquisa se volta ao conceito que os exames aparentam possuir. Portanto, a competência comunicativa, para ambos, na teoria, é definida como a capacidade que o indivíduo tem de fazer uso da língua em diferentes contextos comunicativos. Consideramos que, com a noção de língua como prática social, a ênfase é colocada na avaliação da competência comunicativa dos examinados, e, a partir dos modelos de cada exame, é perceptível que o formato de avaliação está em consonância com os documentos nos quais os exames se encontram fundamentados. Diante disso, avaliaremos como esse formato contribui para aferição do nível de proficiência do participante ao realizar o exame, já que o sucesso ou não de um participante em um exame de proficiência não depende apenas de seu conhecimento, mas também de como seu desempenho se dá durante a prova.

Considerando que um dos momentos de nossa descrição será voltado para a avaliação de como as habilidades de uso da língua são aferidas em ambos os exames, nosso referencial teórico também será composto pelos documentos norteadores desses exames, que nos trazem pistas de como são elaboradas as provas. Tendo isso em vista, sabemos que os exames de Portugal se baseiam no “Quadro de Referência para o Ensino de Português no Estrangeiro (QuaREPE), que se alinha à perspectiva encontrada no Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (CONSELHO DA EUROPA, 2001). Além disso, há outros documentos que direcionam o ensino de português em Portugal, como “Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador” e “Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário”.

Desse modo, apesar de esses documentos não estarem diretamente voltados para os exames de proficiência, há uma relação entre o ensino de português como língua não materna e a avaliação efetuada pelos exames, visto que o direcionamento no modo de ensino se articula ao formato de avaliação adotado pelo país.

No Brasil, os documentos oficiais, como o Manual do examinando (2015) e o Guia do Participante (2013) são a base para o entendimento do Celpe-Bras, já que não há documento norteador para o ensino de PLE no país. Em 2020, foi publicado o documento-base do Celpe-Bras, que apenas reúne informações operacionais acerca do exame. Por isso, esse documento não pode ser considerado um documento norteador do ensino de PLE. Apesar da escassez de documentos, o próprio construto do exame contribui para o

ensino de PLE no Brasil, isto é, um dos efeitos obtidos com a criação do exame foi sua contribuição para a organização e direcionamento de cursos e aulas de PLE (ALMEIDA, 2012).

O objetivo geral desta pesquisa é avaliar se há a possibilidade de aproximar os níveis de proficiência certificados pelos exames portugueses e o brasileiro, a partir da análise da parte escrita deles. Para isso, restringimos nossas análises ao modelo do Celpe-Bras, no Brasil, no período que compreende a aplicação do exame em 2019.1, e aos modelos da parte escrita do DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE, disponibilizados no site do CAPLE, em Portugal, seguindo o critério de aplicação mais recente desses exames. Segundo Souza Neto (2018), o ano de 2016 foi aquele em que os modelos foram disponibilizados no *site*, porém ele mesmo indica que houve alteração nos modelos após sua coleta. Assim, consideramos que os modelos disponíveis estão alinhados ao formato atual desses certificados de proficiência.

Para obtenção de nosso propósito, ao longo deste trabalho, nossos objetivos específicos são i) contextualizar as políticas que envolvem Portugal e Brasil na promoção da LP mundo afora; ii) apresentar os exames de proficiência, com a descrição detalhada dos exames de cada país, junto à discussão da forma avaliativa adotada por eles; e iii) analisar a parte escrita de cada exame, por meio dos modelos disponibilizados, considerando também os postulados dos documentos norteadores e os critérios que os próprios exames utilizam para definição do nível de proficiência de um indivíduo.

Assim, partimos de um método científico observacional para a realização da pesquisa de caráter descritivo, em que, por meio do uso de documentos (os modelos dos exames), realizamos um estudo comparativo entre a parte escrita dos exames de Portugal e do Brasil. Como todo trabalho, dividimo-lo em três etapas principais: a revisão bibliográfica, em que buscamos textos para entendimento do estado da arte; a constituição do *corpus* de pesquisa, em que iniciamos o processo de busca pelos materiais a serem analisados; por fim, a análise dos dados obtidos e discussão dos resultados.

A proposta desta pesquisa é resultado do nosso primeiro contato com a área de Português como língua estrangeira (PLE), em um projeto de iniciação científica, vinculado ao Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica (PIBIC), que elucidou o debate de questões referentes ao ensino de PLE, incluindo discussões acerca de exames de proficiência. Assim, o projeto de iniciação científica nos possibilitou conhecer o Celpe-Bras, exame brasileiro de proficiência em língua portuguesa, e o Centro

de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (CAPLE), responsável pelos certificados de proficiência em língua portuguesa em Portugal.

Com o interesse cada vez maior em pesquisar sobre temas em PLE, consideramos apontamentos dos estudiosos da Linguística Aplicada (LA), campo no qual os estudos com exames de proficiência são comumente explorados. Nesse sentido, a descrição e a análise que procedem são realizadas em interface com a Linguística Aplicada.

Apesar de atualmente, a LA estar ultrapassando fronteiras teóricas e trilhando um caminho indisciplinar (MOITA LOPES, 2009), desde sua origem há preocupação com o ensino-aprendizagem de línguas. Dentre temas como a produção de material didático, método de ensino, formação de professor, e ensino e avaliação de língua estrangeira ou materna, este trabalho tem seu enfoque na avaliação da língua estrangeira, no que se refere ao tratamento dos exames de proficiência.

Também mobilizaremos conhecimentos das Políticas Linguísticas, dada a pertinência em tratar sobre as ações de promoção da língua portuguesa de Brasil e de Portugal atreladas a exames de proficiência. Dessa forma, além de estudos de Dell’Isola (2019), Schoffen e Martins (2016), Scaramucci (2000, 2004), que são pesquisadores que tratam sobre a questão dos exames de proficiência e o ensino de uma língua estrangeira, utilizamos os conhecimentos de Diniz (2008, 2012, 2015), Carvalho (2012), e outros autores.

A partir da leitura de trabalhos recentes, pudemos considerar os apontamentos propostos por estudiosos da área, no que se refere aos estudos em PLE. Faz-se necessário entender o funcionamento e as abordagens utilizadas pelos exames de proficiência. Dito isso, se a nossa proposta de comparar a parte escrita de exames de proficiências – que atualmente estão restritos aos exames de Portugal e do Brasil – for possível de ser realizada, também será possível levar em consideração a possibilidade de comparar outros exames, de outras variedades do português, e até mesmo de outras línguas do mundo.

Diante disso, apresentamos nossa proposta de pesquisa não só como uma forma de dar mais visibilidade ao PLE – que é uma área menos difundida em relação às demais, principalmente em Sergipe –, mas também como uma maneira de promover a língua portuguesa no mundo e incentivar mais investimentos em políticas linguísticas, bem como a produção de materiais didáticos e utilização das abordagens de ensino e aprendizagem de línguas variadas.

Além disso, pretendemos contribuir, no meio acadêmico, com resultados de novas análises referentes a exames de proficiência em língua portuguesa, que apresentam procedimentos metodológicos, a princípio, diferentes, o que se enquadraria como um

novo feito, pois apesar de haver estudos comparativos, apenas um único trabalho, Souza Neto (2018), tentou aproximar exames de proficiência em língua portuguesa do CAPLE do Celpe-Bras.

Para além desta seção inicial, que introduz o objeto de pesquisa ao qual nos referiremos ao longo do texto, a partir da explanação de nossos objetivos, justificativas, motivações e aspectos metodológicos para a realização da pesquisa, estruturamos este trabalho considerando as bases centrais de nossa pesquisa, a saber: os exames de proficiência e a análise de seus modelos ou edições anteriores (no caso do Celpe-Bras). Desse modo, nesse primeiro momento, além de apresentar os aspectos metodológicos que envolvem esta produção, voltamo-nos para a breve apresentação dos exames de proficiência.

No que diz respeito à apresentação dos exames, o capítulo 1 foi dividido em dois subtópicos; no primeiro, fizemos a contextualização histórica, com a exposição do contexto em que se inserem os exames de proficiência que são objetos de análise, observando ações, feitos políticos e documentos tanto de Portugal quanto do Brasil que também se relacionam aos exames.

Nesse sentido, coube mencionar as relações empreendidas entre os países integrantes da CPLP, visto que, com a possibilidade de haver um entendimento da existência de uma comunidade lusófona, havendo também dois exames de proficiência para uma mesma língua, o conflito se faz por causa da falta de diálogo entre ambos os testes. Dessa forma, a criação dos exames de proficiência que não se aproximem pode ser um indício da competição entre Brasil e Portugal pelo poderio da CPLP, já que os exames são entendidos como mecanismos de promoção da língua.

No segundo subtópico, inicialmente fizemos a contextualização histórica e conceituação geral de noções relacionadas a exames de proficiência, a saber, proficiência, competência e avaliação. Além disso, foi feita a caracterização de exames de proficiência, considerando suas características particulares, bem como o tipo de questão que pode compor um teste de proficiência. Posteriormente, houve um momento dedicado para a apresentação e a descrição detalhada dos exames de proficiência de língua portuguesa em análise, bem como a explanação da relação de cada um deles com seus documentos norteadores e as características que podem possibilitar ou não convergência entre a avaliação da parte escrita desses exames.

Já no capítulo seguinte, o enfoque se deu para a questão da avaliação, isto é, atrelamos aquilo que foi abordado no momento de descrição dos exames à análise feita

somente na parte escrita de todos os níveis certificados pelo exame de cada país. Nesse momento, retomamos alguns documentos oficiais, a fim de demonstrar como é entendida a proficiência avaliada em cada exame, além de estabelecer as conexões iniciais entre o que consta nos documentos e o que é observado por pesquisadores ao entrar em contato com os exames.

Então, na parte de análise dos exames de proficiência, fizemos o aproveitamento de todos os aspectos que foram discutidos no capítulo anterior. A começar pela observação de como as habilidades de uso da língua são aferidas em ambos os exames, a partir dos modelos disponíveis – e não apenas seus aportes teóricos. Por isso, outro ponto retomado foi a caracterização dos exames. Para esse momento, detalhamos cada exame separadamente, considerando as especificidades deles.

Dessa maneira, a cada nível detalhado, há informações do que é desejável para que o participante do exame obtenha sucesso em seu teste. Assim, o foco se voltou para a análise da parte responsável pela interação e produção escrita nos exames DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE, que certificam os níveis B1, B2, C1 e C2, e dos níveis intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior, certificados pelo Celpe-Bras.

Por fim, há o fechamento de nosso trabalho, que gira em torno dos resultados obtidos com as análises dos testes de proficiência, contendo as considerações acerca de tudo que foi discutido e o debate decorrente das análises efetuadas na parte escrita de cada exame analisado, com a discussão final acerca do problema de pesquisa que perseguimos neste trabalho.

1. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A presente seção se debruça sobre os aspectos metodológicos que compõem este trabalho. Ela está dividida em três momentos, sendo o primeiro o responsável por nos situar nos estudos em relação aos exames de proficiência em português, expondo os textos e temas recorrentes relacionados aos exames. No segundo momento, preocupamo-nos em mostrar tanto os desafios quanto o processo que se deu para a constituição do nosso *corpus*, por meio dos materiais necessários para a realização desta pesquisa. Já no terceiro, além de qualificar e caracterizar esta pesquisa – qualitativa de caráter descritivo –, fizemos o detalhamento dos procedimentos metodológicos selecionados para ela, isto é, a revisão sistemática, a coleta dos dados e as análises iniciais.

1.1- Estado da arte

Para iniciarmos nossa pesquisa, precisávamos saber quais pontos de partida temos e quais temas costumam ser explorados no que se refere aos exames de proficiência brasileiro e português. Desse modo, partimos para a pesquisa *online*, por meio de repositórios da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e da Universidade de Lisboa, Google acadêmico e acervos com pesquisas relacionadas aos exames.

Na primeira busca, ao utilizar as palavras-chave “Celpe-Bras” e “CAPLE” no Google acadêmico, surgiram cerca de 111 resultados, dos quais a maioria abordava desde a descrição dos exames até seu formato de avaliação, sua relação com a formação de professores (ou melhor, seu efeito retroativo) e com as políticas linguísticas de ensino de português para estrangeiros de cada país. Foi dessa primeira etapa que retiramos temáticas relacionadas com recorrência aos exames.

No trabalho de Dell’Isola (2019), dedicado à descrição dos exames português e brasileiro, percebemos um leque maior de informações em relação ao exame brasileiro do que em relação aos vários aplicados por Portugal. Schoffen e Mendel (2017) analisaram como informações sobre a avaliação, praticada pelo Celpe-Bras, estão presentes em documentos oficiais norteadores do exame, além de discutirem especificamente as tarefas que avaliam a leitura e a escrita. As autoras concluem que os enunciados das tarefas são ferramentas essenciais para expor a integração das habilidades

avaliadas, bem como mostram a necessidade de haver, nos documentos observados, informações mais detalhadas acerca da avaliação integrada do Celpe-Bras.

Schoffen e Martins (2016) oferecem uma abordagem diferente, ao analisarem os documentos norteadores para o ensino de PLE (ou PLNM, no caso de Portugal), apontando que Portugal possui políticas linguísticas em vigor – apesar de serem criticadas pelos autores –, diferentemente do Brasil, que se apoia nos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN) e, até mesmo no exame Celpe-Bras para nortear o ensino de PLE. Nesse mesmo sentido, Diniz (2010) aborda a questão da gramatização do PLE, ampliando o papel do Celpe-Bras como instrumento dessa gramatização no mundo globalizado.

Em uma segunda busca no Google acadêmico, dessa vez utilizando as palavras-chave “Celpe-Bras”, “CAPLE” e “exames de proficiência”, obtivemos resultados similares, com a repetição de trabalhos que tinham aparecido na busca anterior. No repositório disponibilizado pela CAPES, também não obtivemos muito sucesso, pois utilizando essas mesmas palavras-chave, poucos resultados foram diferentes.

Além disso, no que se refere a pesquisas realizadas no estado de Sergipe, observamos o repositório de teses e dissertações da Universidade Federal de Sergipe. A busca foi realizada a partir da palavra-chave “PLE” e, a partir dela, foram encontrados 11 resultados: 6 dissertações, 1 tese de doutorado, 1 monografia, 1 relatório de pesquisa e 2 trabalhos acadêmicos. Assim como no panorama nacional, não havia nenhum estudo comparativo entre exames de proficiência de língua portuguesa.

Notamos também que as pesquisas mais recorrentes tratavam apenas do Celpe-Bras, o que impôs um desafio: encontrar trabalhos que nos dessem informações sobre os exames portugueses, principalmente porque, ao realizarmos a terceira busca focada apenas nos exames portugueses, utilizando os nomes dos exames - DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE -, os trabalhos que foram expostos pelo filtro do Google acadêmico apenas mencionavam os nomes dos testes como exemplo de exame de proficiência em língua portuguesa. Assim, decidimos buscar trabalhos em repositórios de Portugal.

A princípio, tentamos obter acesso ao Repositório Aberto da Universidade do Porto, mas os trabalhos encontrados não tinham livre acesso, portanto, ficamos restritas ao Repositório da Universidade de Lisboa, local onde funciona o CAPLE, o que nos traria mais possibilidade de encontrar trabalhos relacionados aos exames portugueses. Utilizando apenas a palavra-chave “CAPLE”, resultados divergentes dos esperados apareceram, visto que surgiram muitas pesquisas relacionadas a outras áreas do meio acadêmico, que não se relacionavam com a área da pesquisa, tampouco com seu tema.

Então, refinamos nossa quarta busca para “CAPLE; exame de proficiência; avaliação” e obtivemos 3.871 resultados, sendo alguns deles relacionados ao ensino de PLA para o público chinês. Foi dessa busca que extraímos a dissertação de Xinlei (2017) que, dentre outros debates, faz a apresentação dos exames do CAPLE, bem como do exame Celpe-Bras.

Com a utilização das palavras-chave citadas em cada meio de pesquisa por trabalhos, foi observada a escassez de pesquisas relacionadas à análise comparativa entre os exames de proficiência do CAPLE e o Celpe-Bras. Dell’Isola (2019) já apontava a falta de trabalhos que tentassem equivaler – de alguma forma, comparar – os exames portugueses e brasileiro. Apenas uma dissertação foi capaz de realizar um trabalho comparativo. Nela, o autor afirma “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” (SOUZA NETO, 2018).

Como uma nova possibilidade de encontrarmos informações desejadas acerca dos exames, também fizemos uma busca de trabalhos que pudessem nos interessar no acervo de pesquisas acerca do Celpe-Bras, disponibilizado pelo Grupo Avalia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dadas as dificuldades de descoberta de trabalhos envolvendo aspectos comparativos entre exames de Portugal e do Brasil, esta dissertação é escrita a partir da articulação das ideias de diversos autores.

Com nossas buscas, observamos que os exames de proficiência são ferramentas ligadas a práticas de políticas linguísticas dentro e fora do país. Os trabalhos, de modo geral, expõem sua relação na produção de materiais didáticos e no planejamento de aulas, visto que eles demonstram um foco voltado para políticas de ensino de PLE/PLA. Outros trabalhos demonstram preocupação com a função dos exames de proficiência na promoção da língua em outros países. Portanto, assim como Souza Neto (2018), colocamos nossa pesquisa como um espaço de descoberta de novas informações, com a tentativa de realizar a descrição dos exames de proficiência observados, a fim de observar se há possibilidade de equivalência entre os níveis certificados.

1.2- Constituição do *corpus* e coleta de dados

Nossa proposta inicial tinha o desejo de analisar os cadernos de questões dos participantes de edições anteriores de cada exame. Posteriormente, além de observar aspectos estabelecidos tanto pelo construto teórico quanto pela avaliação da parte escrita

dos exames, como a noção de língua a que estão atrelados, faríamos a comparação das notas obtidas pelos participante e dos critérios de avaliação de cada exame, a fim de criar parâmetros que aproximassem o Celpe-Bras dos exames do CAPLE. Por serem exames com formato de avaliação diferente, essa seria uma possibilidade de observar, na prática, o que é colocado como critério avaliativo na teoria.

O primeiro passo para darmos encaminhamento à pesquisa e alcançar nossos objetivos se efetivaria quando obtivéssemos acesso aos cadernos de questões dos exames, mediante a comunicação com as instituições responsáveis pelos bancos de dados correspondentes aos exames. Feito isso, daríamos prosseguimento às análises, considerando todas as leituras efetuadas acerca de cada exame.

Como se trata de exames de dois países diferentes, os órgãos responsáveis por eles também não seriam os mesmos. Então, de todas as formas possíveis de entrar em contato com eles, uma mensagem enviada para o endereço eletrônico disponível no *site* do CAPLE e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) foi a mais viável. Apesar de todo o esforço empreendido em 2020, ano de início do mestrado, a pandemia causada pela COVID-19 dificultou o contato com o INEP, visto que o setor responsável por disponibilizar o acesso aos dados do Celpe-Bras suspendeu suas atividades, prejudicando o andamento da primeira proposta de análise desta pesquisa.

A primeira tentativa, realizada em 04/06/2020, foi falha, portanto, a busca por uma resposta perdurou por um tempo maior que o desejável. Entretanto, o órgão português demonstrou solicitude, já que foi o primeiro a retornar a mensagem, com um documento a ser preenchido em anexo. Esse documento era um termo de compromisso para garantir a segurança do CAPLE e da pesquisadora, já que o que pretendíamos fazer lidava com questões éticas.

Enquanto isso, após a demora prolongada da resposta do SEDAP (Serviço de Acesso a Dados Protegidos), setor do Inep responsável pelo banco de dados do exame brasileiro, seu retorno veio acompanhado de um *link* que mostrava uma série de anexos para enviar junto ao projeto de mestrado e a informação de que não havia um banco de dados devidamente formatado, o que já dificultaria a realização das análises.

Apesar disso, persistimos na ideia e enviamos outras mensagens ao endereço eletrônico, a fim de esclarecer algumas dúvidas em relação aos documentos exigidos, pois havia algumas incongruências. Essas dúvidas não foram solucionadas e a análise, da forma que idealizamos, ficou impossibilitada de ocorrer, pois o SEDAP suspendeu, por tempo

indefinido, desde 12 de março de 2020, a abertura de novos processos de acesso ao banco de dados para fins de pesquisa, com o intuito de evitar a propagação do coronavírus.

Em relação ao órgão português, apesar de demonstrar maior abertura e, em comparação ao órgão brasileiro, ter facilitado o acesso do pesquisador ao banco de dados, apenas solicitando o preenchimento de um termo de compromisso, após o envio desse termo, não obtivemos o retorno da instituição. Não sabemos as causas, mas entendemos que o contexto mundial não favorecia o tipo de pesquisa pretendido inicialmente. Ainda que o governo português tivesse nos retornado, já não havia como realizar a pesquisa do jeito que foi proposta, dado que o órgão brasileiro se encontrava com suas atividades suspensas.

Assim, adaptamos nossa proposta inicial. Desse modo, com a impossibilidade de acesso aos cadernos de questões das provas dos participantes, nosso foco se voltou para os modelos que já são disponibilizados nos *sites* de cada teste. Como já foi dito anteriormente, os modelos de exames do CAPLE são do ano de 2016, o que torna nosso trabalho ainda menos maleável, pois há apenas esses modelos para analisar. De todo modo, acreditamos que, por ainda estarem no *site* do órgão português, os modelos ainda representam o formato atual da prova. Em relação ao certificado brasileiro, no *site* do Inep constam todos os modelos de edições anteriores do exame. Entendendo que ele já passou por algumas atualizações, decidimos compor nosso *corpus* com a parte escrita da prova aplicada em 2019, o último ano disponível (quando iniciamos essa pesquisa) na referida página do órgão responsável por pesquisas educacionais no Brasil, mais especificamente, a de 2019.1.

1.3- Procedimentos metodológicos

Dividimos a pesquisa em três etapas principais: (i) revisão sistemática; (ii) constituição do *corpus*; (iii) análise dos dados. Na primeira etapa, foram realizadas as leituras relevantes para o estudo, o que é constante em todo o processo de trabalho, já que as informações correntes na área estão em constante processo de atualização.

Como foi dito na primeira parte desta seção, já na primeira busca realizada, encontramos diversos trabalhos que tratavam dos exames de proficiência como ferramenta para políticas internas e externas, isto é, sua relação com o ensino, formação de professores e produção de materiais didáticos, além de sua função na promoção da língua portuguesa mundo afora. Isso contabilizou cerca de 111 produções. Também encontramos 30 trabalhos que descreviam e detalhavam aspectos dos exames de

proficiência, dentre os quais 28 deles eram textos dedicados ao Celpe-Bras, em detrimento da escassez de trabalhos acessíveis voltados para a descrição detalhada dos exames do CAPLE.

Tendo isso em vista, foram encontradas produções que tratavam sobre a avaliação integrada do Celpe-Bras, seu efeito retroativo, seus níveis certificados, os critérios de avaliação e certificação utilizados. Do mesmo modo, poucos trabalhos se propunham a abordar a questão das variantes de língua portuguesa europeia e brasileira; essa temática era apenas mencionada quando se tratava do ensino de LP. Além disso, como foi visto, apenas encontramos um que apresentasse a relação entre os exames os quais estamos abordando, visto que, apesar de Schoffen e Martins (2016) e Dell’Isola (2019) levantarem questões iniciais acerca dos exames e das políticas linguísticas brasileiras e portuguesas, apenas Souza Neto (2018) efetivou a comparação entre os exames portugueses e o brasileiro.

Sabendo os múltiplos debates que podem ser fomentados a partir dos exames de proficiência, buscamos enriquecer nossa pesquisa, inicialmente com os estudos de Dell’Isola (2019), Schoffen e Martins (2016), Scaramucci (2000, 2004), e outros pesquisadores da área do PLE, com enfoque em trabalhos acerca de exames de proficiência. Posteriormente, nossa fundamentação expandiu para teóricos, como Diniz (2008, 2012, 2015) e Carvalho (2012), que trazem uma visão acerca de questões políticas as quais a língua portuguesa, Brasil e Portugal se relacionam. A revisão teórica, portanto, contribuiu para a seleção dos autores que podem colaborar com a sustentação das ideias que serão mobilizadas neste trabalho.

Na segunda etapa, houve a constituição do nosso *corpus* de análise, por meio da coleta das atividades dos exames referidos anteriormente. A coleta das atividades, como mencionado, inicialmente seria feita a partir dos cadernos de questões preenchidos pelos candidatos que participaram de edições anteriores dos exames, mediante a colaboração das instituições responsáveis pelos bancos de dados referentes aos exames, ou seja, o CAPLE e o Inep. Contudo, ela ficou restrita aos modelos disponibilizados por esses órgãos em seus próprios *sites*.

Lembrando que o foco de nosso trabalho é com a parte escrita de cada exame, os modelos selecionados estão restritos à parte de produção escrita dos exames. Como o formato de avaliação se apresenta de maneira diferente entre o exame Celpe-Bras e os exames do CAPLE, a escolha pela parte de produção escrita dos exames foi baseada na possibilidade de haver aspectos avaliados em uma seção disponível em todos esses exames.

Dessa forma, mesmo que os exames do CAPLE apresentassem mais subdivisões – compreensão da leitura, produção e interação escritas, compreensão oral e produção e interação orais –, ao selecionar a parte de produção e interação escritas, haveria convergência de análise com a parte escrita do exame Celpe-Bras. Em relação a isso, consideramos que além de a parte escrita ser um material de fácil acesso e *download*, disponibilizado nos sites dos órgãos, oferece-nos pistas do que é esperado do participante e do que é concebido por cada exame acerca da concepção de língua e de análise da proficiência, por meio dos enunciados das questões, o que favorece as análises.

Em nossa terceira etapa, nossa coleta do *corpus* da pesquisa se deu via internet, a partir da disponibilidade dos materiais nos *sites* dos órgãos referidos. No *site* do Inep, há provas disponíveis desde 1998 a 2019, ano mais recente de aplicação do Celpe-Bras até o início desta pesquisa, em 2020. No caso do CAPLE, há apenas um exemplar para cada nível de proficiência, sem indicação do ano de publicação. De todo modo, eram os modelos que se encontravam disponíveis.

Em relação ao Celpe-Bras, por sua avaliação se dar de forma integrada, a parte escrita do exame, além de avaliar a produção escrita, também realiza avaliação da compreensão oral e escrita, portanto, não há possibilidade de realizarmos uma análise sem considerar a avaliação integrada do exame, isto é, retirando componentes isolados relacionados à escrita, dado que resultaria na falta de compreensão do objetivo da atividade. Já em relação aos exames do CAPLE, no próprio *site* constam os exemplares de cada componente a ser avaliado pelos exames. Desse modo, a seção referente à parte escrita está anexada separadamente das demais e definida como “produção e interação escritas”, partes em que também se encontram todos os requisitos para que o participante obtenha uma boa nota nesse componente.

A parte escrita do Celpe-Bras é composta por tarefas, organizadas em quatro questões subjetivas que simulam situações comunicativas; portanto, apresentam contextualização para que a produção escrita seja efetivada. A parte escrita dos exames portugueses se caracteriza por ser dividida em três seções, compostas por uma questão subjetiva cada, ou seja, totalizam em três questões. Porém o formato das questões dos exames portugueses é diferente; uma questão é contextualizada a partir da simulação de uma situação comunicativa, a outra questão apresenta somente um tema a ser discorrido, e a última se volta para o trabalho de reescrita de frases, sem apresentação de contexto para produção.

Portanto, descritas as características de cada tipo de questão encontrada nos exames de proficiência de língua portuguesa, nossa análise se volta para 4 questões/tarefas do Celpe-Bras e, considerando que o DEPLE apenas possui duas seções em sua parte de Interação e Produção Escritas, para 11 questões distribuídas entre os exames portugueses.

Feito o descarregamento dos exemplares, iniciamos a análise do material coletado. Desse modo, adotamos o alinhamento dos exames aos pressupostos teóricos, os requisitos solicitados em cada nível, o tipo de avaliação e o tipo de tarefa encontrados em cada exame como critérios para realização das análises e de aproximações e distanciamentos entre as partes escritas dos exames portugueses e o brasileiro avaliados.

De início, as análises da parte escrita de cada exame foram feitas separadamente, para depois comparar os resultados da análise da parte escrita do exame brasileiro com a dos exames portugueses. Na fase de análise de cada exame, observamos a relação entre a fundamentação teórica e o formato de avaliação dos exames. Isso foi fundamental para o entendimento, na prática, dos critérios utilizados pelos exames para verificação da proficiência do participante. Então, a partir do material disponível, identificamos traços consonantes e/ou dissonantes ao encontrado nos documentos norteadores/documentos-base.

Posteriormente, a partir do que foi encontrado, nosso foco se voltou para as comparações entre os resultados de cada exame, pontuando aspectos de cada exame que possibilitem ou não aproximações entre a parte escrita deles. Fizemos a comparação entre os exames considerando as expectativas que são postas para cada nível que um participante pode atingir ao realizar a prova.

As propostas curriculares para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola, documento elaborado pelo Ministério das Relações Exteriores, apresenta uma equivalência inicial entre os níveis certificados pelo Celpe-Bras e o QECR (BRASIL, 2020, p.24). Porém, nesse documento consta que essa equivalência é apenas uma tentativa de aproximação entre eles, justificando a falta de precisão por causa da escassez de trabalhos comparativos e da diferença presente em seus construtos teóricos. Assim, mais uma vez, ressalta-se a complexidade de realizar comparações entre exames diferentes, considerando também a falta de materiais de suporte.

Tendo em vista que esta pesquisa se desenvolve a partir de exames de proficiência, a análise que se baseia nesse tipo de material é denominada documental, já

que se serve de documentos para compor sua fonte de dados. No contexto que a aplicamos,

a palavra “documentos”, neste caso, deve ser entendida de uma forma ampla, incluindo os materiais escritos (como, por exemplo, jornais, revistas, diários, obras literárias, científicas e técnicas, cartas, memorandos, relatórios), as estatísticas (que produzem um registro ordenado e regular de vários aspectos da vida de determinada sociedade) e os elementos iconográficos (como, por exemplo, sinais, grafismos, imagens, fotografias, filmes (GODOY, 1995, p.21-22).

Portanto, os modelos dos exames de proficiência se inserem, nesse contexto, como nossa fonte de dados. Estes serão obtidos a partir de uma abordagem observacional, isto é, que “apenas observa algo que acontece ou já aconteceu” (GIL, 2008, p.16). De acordo com Appolinário (2012), esse tipo de abordagem está diretamente ligado às pesquisas preponderantemente qualitativas.

A pesquisa qualitativa, muito comum em investigações das ciências sociais, baseia-se na “coleta dos dados a partir de interações sociais do pesquisador com o fenômeno pesquisado [...], a análise desses dados se dará a partir da hermenêutica do próprio pesquisador” (APPOLINÁRIO, 2012, p.61), o que, mais uma vez, é o nosso caso, dado o fato de estarmos observando as partes escritas dos modelos disponibilizados pelos órgãos responsáveis pelas provas.

Além disso, outra característica comum a este estudo é a descrição, já que ao compararmos os exames, também é necessário descrevê-los, a fim de que seja alcançado o máximo nível de clareza acerca de nosso objeto de investigação.

De maneira sucinta, partindo de um método científico observacional, esta investigação, qualificada como descritiva, pretende, por meio do procedimento técnico de pesquisa documental, realizar um estudo comparativo entre o exame de proficiência em língua portuguesa promovido pelo Brasil e os exames promovidos por Portugal. A partir dos modelos disponibilizados pelos órgãos responsáveis pelos testes, propõe-se a descrição da parte escrita de cada exame, com a análise da possibilidade de criar aproximações e distanciamentos entre o exame brasileiro e os exames portugueses.

2. CONTEXTUALIZAÇÃO E CARACTERIZAÇÃO DOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA PORTUGUESA.

Nessa seção, nosso objetivo é mostrar o contexto em que se inserem os exames de proficiência portugueses e brasileiro, bem como descrever cada um deles. Assim, dividimos este capítulo em duas partes. Na primeira, fazemos uma breve contextualização da história e das ações do Brasil e de Portugal que se relacionam com a criação dos exames de proficiência, por isso, apresentamos os documentos elaborados para direcionamento do ensino de português dentro e fora de Portugal e os feitos políticos do Brasil com a utilização da Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx) – Atualmente denominada Rede Brasil Cultural – com leitorados, institutos bilaterais e centros culturais brasileiros, a fim de mostrar o funcionamento das políticas linguísticas de cada país e a ligação delas com os exames de proficiência.

Como ambos os países integram a CPLP, também exploramos as relações empreendidas no âmbito da comunidade, que parecem denunciar a disputa pela expansão de uma única variedade de língua portuguesa, ou a europeia ou a brasileira, na comunidade lusófona e no mundo. Partindo disso, seguimos para a segunda subdivisão deste capítulo, que se volta para a descrição dos exames portugueses e brasileiro. Nela, apresentamos os aspectos que fazem parte de cada exame analisado, como sua composição, os níveis avaliados, os critérios utilizados para determinação da proficiência do participante e a fundamentação teórica que subjaz esses exames. Por fim, fizemos também uma comparação inicial entre os exames de cada país, tomando como base as informações postas sobre eles.

2.1. Contextualização

A promoção de uma língua pode ser feita por diversos caminhos. Dentre eles, há a elaboração de documentos, a institucionalização do ensino dessa língua, o fechamento de parcerias com outros países e a instauração de projetos internacionais. Ações como essas exemplificam como Portugal e Brasil podem agir para a expansão da língua portuguesa no mundo. Ao tratar dos exames de proficiência, que também se encaixam nesse perfil, por estarem ligados ao mesmo contexto das ações, não poderíamos ignorar a relação existente entre eles e essas iniciativas.

Um exemplo disso, como poderemos ver, é a criação de documentos por Portugal que segue o alinhamento teórico encontrado em seus exames, assim como os feitos do

Brasil, a partir da Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx) – atual Rede Brasil Cultural –, que também favorecem a utilização do Celpe-Bras, exame que contribui para a orientação do ensino de PLE dentro do país. Dessa maneira, com simples menções, já demonstramos como todas essas atitudes políticas estão interligadas. Veremos, a seguir, alguns feitos de cada país.

Como afirma Pinto (2007), em 1975 Portugal já passava pela necessidade de implementar ações voltadas para o que ele denomina Português como Língua Não Materna (PLNM), tendo em vista acontecimentos que levavam grupos de migrantes diretamente para Portugal, como o processo de independência de países africanos lusófonos, responsável pela primeira onda de migração de pessoas – estas com uma minoria falante de português – para Portugal, e o desmembramento da União Soviética, que possibilitou mais uma onda de migração de indivíduos sem os conhecimentos básicos da língua.

Inicialmente, as medidas tomadas pelo Ministério da Educação tiveram pouco impacto. Isso porque não havia metodologias específicas para o ensino de PLNM e as instituições de ensino tinham liberdade de tomar as decisões que achassem cabíveis para sanar esse problema, o que resultou em pouca atenção para as necessidades do grupo migrante, isto é, “face a casos de aprendentes dos níveis inicial e intermédio [...], as escolas havia que apenas disponibilizavam a aula semanal de Apoio Pedagógico Acrescido (cinquenta minutos!)” (PINTO, 2007, p.4).

Comprovada sua insuficiência, o PLNM passa a constituir o currículo do Ensino Básico e Secundário das instituições e, além de conquistarem o espaço para o conhecimento da língua portuguesa, posteriormente, há a criação de documentos para nortear o ensino de PLNM, são eles: Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador (2005) e Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário (2008).

Podemos afirmar que o primeiro documento foi criado para direcionar as escolas no ensino de português para filhos de imigrantes que se estabeleceram no país. Assim, ele apresenta a situação e o perfil dos alunos esperados, além de mostrar também medidas de acolhimento e de escolarização, tais como a organização do processo individual e escolar do aluno, a criação de uma equipe multidisciplinar e multilíngue e o teste diagnóstico de língua portuguesa (no caso das medidas de acolhimento), e a elaboração de orientações nacionais, a criação de grupos de nível de proficiência e a descrição de seu funcionamento, a avaliação das aprendizagens e a definição do perfil do professor de

PLNM (no caso das medidas de escolarização). Em suma, é um documento que dá as diretrizes iniciais de como será feito o ensino de português em Portugal.

Posteriormente, havia a tentativa de institucionalizar o PLNM. Com as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário, há a descrição mais detalhada do que se espera no âmbito do PLNM. Desse modo, o documento se debruça sobre as particularidades do ensino de português como língua não materna, as orientações para esse tipo de ensino, as competências apreendidas e avaliadas e as possibilidades de avaliação. A partir dele, é explicitada uma noção de língua empreendida a partir do domínio da competência comunicativa (SCHOFFEN; MARTINS, 2016). Observamos também seu alinhamento com o QECR, ao estabelecer propostas de atividades com o intuito de desenvolver as competências previstas para os níveis A1, A2 e B1 dispostos no Quadro, sendo elas a competência lexical, competência gramatical, competência sociolinguística, competência pragmática, competência discursiva e competência estratégica.

Os exames portugueses assumem uma perspectiva que não se distancia teoricamente dos documentos mencionados – Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador (2005) e Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário (2008) –, e até mesmo na plataforma do site do CAPLE, há, dentre outros documentos, a utilização desses como recursos para os exames do CAPLE, além de no primeiro documento também encontrarmos menções ao sistema avaliativo do CAPLE, o que colabora para o entendimento de que Portugal possui ações direcionadas e inter-relacionadas acerca do PLE.

Em seguida, o governo português ainda criou o QUAREPE (2009), a fim de estabelecer um quadro orientador para o ensino de português no estrangeiro. O documento trata sobre o ensino de português no estrangeiro, o desenvolvimento das competências e a questão da proficiência e avaliação. Dessa forma, ele se alinha aos primeiros documentos colocados aqui, a única diferença é que esses estavam voltados para o ensino dentro do território de Portugal, enquanto o QUAREPE se volta para as políticas de expansão da língua portuguesa no exterior.

Diante de tantos feitos por Portugal, deparamo-nos com uma área menos explorada no que se refere a políticas públicas para o tratamento de questões de PLE no Brasil. Ao contrário do que vimos com o caso português, apesar de termos um contexto semelhante para o ensino de PLE, como o fluxo migratório destinado para o país, “não há políticas de Estado que visem ao acolhimento de estrangeiros nas escolas públicas

brasileiras – com a promoção de formações de professores, de introdução de disciplinas específicas, etc” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p.286).

Afirmar que o Brasil não tem políticas voltadas para o PLE não significa que ele não tenha tomado ações para internacionalização da língua. Na verdade, o Ministério das Relações Exteriores (MRE) – o Itamaraty – e o Inep têm sido aliados do país para a difusão do português no mundo. Conforme Diniz (2012), o Brasil iniciou a promoção da língua a partir da atual Rede Brasil Cultural, com leitorados, institutos culturais bilaterais (IC), centros culturais brasileiros (CCB). Atualmente, apesar de haver mudança de nomenclatura, como ocorreu com CCB, tais instituições passaram a ser Unidades do Instituto Guimarães Rosa, as iniciativas mencionadas estão vinculadas ao Itamaraty, exceto os IC, visto que se tornaram institutos privados.

Todas essas entidades se localizam fora do país, já que o intuito é expandir o alcance do PB no mundo, e cada uma delas é responsável por uma função. Os CCB são centros responsáveis pela divulgação da cultura e da literatura brasileira, bem como pela difusão do PB. Isso envolve o preparo de exposições culturais, divulgação da música, da arte, de textos de autores nacionais, além de mobilizar diferentes formas de divulgar a língua e a cultura brasileira. Os IC não possuem fins lucrativos e seu enfoque se volta para missões com fins diplomáticos ou consulares. Já a rede de Leitorados se preocupa com o ensino de língua e cultura brasileira. Assim, tem seu público-alvo no meio acadêmico e seleciona professores para fazer parte de uma equipe que trabalhará em universidades estrangeiras, na função de professor leitor, aquele que ensina no Leitorado.

Em relação ao MEC, Diniz (2012) coloca o exame de proficiência brasileiro como uma de suas principais ações, visto que as ações brasileiras em torno do ensino de PLE se alinham à abordagem do exame, e, analisando os documentos orientadores para realização do Celpe-Bras – disponíveis no site do Inep –, podemos encontrar a base teórica do exame, como um ponto de partida. Apesar disso, em 2016, Schoffen e Martins afirmaram que ainda se encontravam na fase de utilização de documentos direcionados para o ensino de Português como Língua Materna (PLM), como orientadoras das práticas voltadas ao PLE.

Nesse contexto, Schoffen e Martins (2016) consideram que o Celpe-Bras tem efeitos que não só satisfazem as demandas de internacionalização da língua brasileira no exterior, mas também funcionam como um orientador dos cursos voltados para o PLE/PLA, além de possibilitar a integração de indivíduos em sociedade. Isso se deve ao fato de exames de proficiência serem “mecanismos de políticas linguísticas” (BRASIL, 2020, p.17).

Uma das motivações para a elaboração do exame de proficiência brasileiro estava inscrita no “atendimento das necessidades do público-alvo inicial – estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras” (BRASIL, 2020, p. 17), o que além de ressaltar nossa afirmação anterior, expõe o caráter emergencial do exame. Sua importância é evidenciada com o salto no número de inscritos, de 127 participantes, na primeira aplicação (em 1998), para 11.266 participantes em duas aplicações em 2019 (BRASIL, 2020).

A partir da breve amostra da realidade de dois países, ressaltamos, então, os esforços do Brasil e de Portugal em promover a língua portuguesa, bem como o papel dos exames de proficiência nesse contexto, o que se baseia no atendimento de necessidades internas que, posteriormente favorecem a expansão do português no mundo. A problemática a qual levantamos aqui se relaciona com a parte escrita dos níveis certificados pelos exames portugueses e brasileiro, considerando que ambos os países fazem parte da Comunidade de Países de Língua Portuguesa – a CPLP – que se define pelo sentimento de lusofonia.

Dentre as diferentes e controversas possibilidades de entendimento do que vem a ser a lusofonia, pode ser destacado o sentimento forte de companheirismo que alguns países tentam despertar entre os falantes de nações diferentes, que têm em comum a língua. O conceito que adotado aqui reconhece se tratar do

projeto de congregar todos os países de língua portuguesa, mais a Galiza e as diversas diásporas de fala portuguesa, na construção de políticas linguísticas que permitam uma gestão coletiva da língua com vistas à sua promoção, seja no interior do bloco (em que ela é, na maioria dos países, minoritária, embora oficial), seja globalmente (FARACO, 2012, p. 32).

Desse modo, o que se coloca em evidência são as realizações dos países em relação à língua portuguesa. Nesse sentido, é válido questionar se as variedades da língua portuguesa são difundidas, levando em consideração também o lugar que cada país ocupa no grupo e no mundo, além de seus interesses particulares em difundir (ou não) a ideia de existência de uma comunidade lusófona. Dentre elas, estão o Instituto Camões, o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) e o Observatório da Língua Portuguesa (OLP).

O IILP, sediado na capital de Cabo Verde, seria o órgão da CPLP responsável unicamente por tornar a promoção da LP uma realidade. Das iniciativas vistas com relação a esse espaço de atuação, há os diversos colóquios, como o Colóquio de Maputo

e o Colóquio Internacional de Luanda sobre o Português nas Organizações Internacionais, realizados entre 2011 e 2012, em alguns países da Comunidade, para definir a funcionalidade e as estratégias possíveis de serem aplicadas para benefício da LP.

O Instituto Camões, criado por Portugal, teria objetivos semelhantes ao do IILP, e cumpre seu papel ao divulgar iniciativas, conceder bolsas de estudos, junto aos Centros de LP, e apresentar possibilidades de interação do indivíduo com a língua portuguesa em seu site, como a disposição de dicionário virtual, jogos e, até mesmo, alguns materiais em português.

O OLP, também criado em Portugal, tem o objetivo de

observar o estatuto e projeção da Língua Portuguesa no mundo como língua veicular de ensino e aprendizagem; bem como língua de acesso à informação científica, técnica, econômica e desportiva; além de observá-la como língua produtora de cultura; como código básico da literatura; e como língua de trabalho em Organizações Internacionais. Além de divulgar dados estatísticos sobre o uso do Português, enquanto língua materna; língua segunda e/ou estrangeira; língua de uso na internet (JESUS, 2015, p. 98).

Assim, o OLP atua na observação da língua portuguesa nos diversos âmbitos sociais no cenário mundial. Todos os órgãos mencionados buscam estabelecer relações com a CPLP, o que colabora também para a propagação da noção de comunidade lusófona, com sentimento identitário, já que diferentes nações teriam a língua portuguesa em comum e, nesse caso, atuariam em conjunto para a divulgação desse português. Contudo, o Instituto Camões e o OLP, ainda que promovam diálogos com a comunidade, se relacionam muito mais com a língua portuguesa de variedade europeia (CARVALHO, 2012; FARACO, 2012; JESUS, 2015), enquanto o IILP não tem atuado com muita ênfase na promoção do português (DINIZ, 2012), principalmente se compararmos as ações dele às do IC (FARACO, 2012). Cabe ressaltar também que, dos três órgãos citados, nenhum deles se localiza em território brasileiro.

Tendo isso em vista, é percebido que nem sempre a noção de lusofonia consegue carregar o ideal de cumplicidade entre os países, sobretudo ao notarmos a ausência de planejamentos, conversas e ações conjuntas para promoção do português comum a essa comunidade. A CPLP que, atualmente é composta por Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe e Timor-Leste, foi criada por forte iniciativa brasileira em 1996 e tem objetivos claros relacionados “à concertação político-diplomática [...] à cooperação bi e multilateral entre seus países membros e [...] à difusão e ao enriquecimento da LP e à sua crescente internacionalização

e valorização como língua global” (JESUS, 2015, p. 94). Apesar desse discurso, assim como os outros órgãos, a CPLP se insere em um contexto em que poucos países são atuantes e disputam pela liderança da Comunidade, nesse caso, Brasil e Portugal.

Dessa forma, a Comunidade pouco tem contribuído para o desenvolvimento em grupo, visto que países como Angola, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé de Príncipe e Cabo Verde, que constituem os Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), partem de uma realidade diferente da de Portugal, que já tem certa vantagem por ter sido a grande potência europeia colonizadora, e do Brasil, potência que já obteve independência econômica de seu antigo colonizador e já solucionou parte de seus problemas internos. Assim, são nações que ainda sofrem com as consequências do processo de descolonização.

Dentre as dificuldades enfrentadas, podemos citar guerras civis, golpes de Estado, grandes índices de pobreza, desemprego e analfabetismo (FREIXO, 2007). Com uma realidade tão dura, esses Estados focam em solucionar seus problemas internos, o que culmina na pouca participação deles na CPLP. Além disso, na busca por alternativas de melhora de seus índices, como já mencionado, muitas parcerias são feitas fora do âmbito da Comunidade, dado que os dois países mais ativos da comunidade – Portugal e Brasil – não têm investido o suficiente para que a comunidade seja vista com outra perspectiva.

Com relação a isso, Freixo (2007) confirma que as negociações entre os países da comunidade lusófona ocorrem de maneira bilateral. Para Portugal, a CPLP tem fundamental importância, à medida que, estando ativa, funcionaria como uma ferramenta de diálogo entre esse país e outros. Historicamente, Portugal, apesar de ter sido uma potência no período das grandes navegações, não obteve o mesmo destaque que outras potências após o processo de descolonização, principalmente se levarmos em conta seu processo tardio, composto por guerras.

Ainda segundo o autor, só após a concretização da integração de Portugal à União Europeia (UE), em 1980, foi que Portugal começou a alimentar a noção de comunidade lusófona, já que mesmo tendo sua integração à UE, o país ocupava pouco espaço e exercia menos ainda influência em relação a outros países da Europa. Nesse sentido, Portugal tem investido em ações que mobilizem as comunidades portuguesas e a CPLP, além de promover uma política cultural por meio do Instituto Camões.

Um exemplo disso foi a criação de um acordo ortográfico. Assim, é relevante evidenciar o efeito que Portugal ainda tem nos PALOP, que pode ser demonstrado a partir da oficialização da língua portuguesa, mesmo com uma variação linguística explícita na

maioria dessas nações, isto é, ainda que haja maior uso de línguas africanas e crioulas, o português continua sendo a língua dos documentos oficiais, porém, segundo Jesus (2015, p. 95) “não se deve crer que o fato da variedade lusitana prosperar nos discursos oficiais implique um consenso ou um uso generalizado dessa variedade nos países falantes de língua portuguesa”. A ideia de uma comunidade lusófona, nesse caso, é excludente e, se mantida, resulta no apagamento, mais uma vez, da diversidade cultural de povos subalternos.

Desse modo, parece-nos que o caminho trilhado por Portugal busca uma hegemonia portuguesa em detrimento da liberdade de suas ex-colônias em estabelecer relações com outros países, já que só assim a nação portuguesa teria um lugar relevante na realização dessas trocas econômicas e políticas. Tendo isso em vista, observamos que, para esse contexto, Portugal seria visto não só como a ponte necessária entre os países da CPLP e os da UE, como também teria o prestígio almejado em relação a essas nações.

O caso do Brasil poderia ser comparado ao do país europeu, mas assim como as outras ex-colônias, o Brasil precisou se estabelecer no mundo pós-colonialista e se libertar das amarras de Portugal. O país, que atualmente concentra os 80% da população falante de Língua Portuguesa, trilhou um caminho semelhante aos outros países da Comunidade, priorizando relações bilaterais com países desenvolvidos, os do chamado Primeiro Mundo. Além disso, considerando sua localização privilegiada na América do Sul, a nação brasileira estreitou laços com os países da América Latina, compondo o MERCOSUL e se tornando o único país de Língua Portuguesa pertencente a esse grupo.

Nesse meio, foi criada também a Associação de Universidades – Grupo Montevideu (AUGM), que colaborou para ações conjuntas entre Argentina, Bolívia, Brasil, Chile, Paraguai e Uruguai, a fim de não só conceder o intercâmbio de alunos de graduação, pós-graduação e de pesquisadores entre as Universidades de cada país, como também orientar iniciativas no âmbito das relações entre o português e o espanhol. Ainda considerando a posição estratégica do Brasil, o país firmou parceria com a Argentina; ao passo que o português passou a ser obrigatório na Argentina, também tornou o espanhol uma língua de ensino obrigatória no território brasileiro –atualmente tem seu ensino optativo –, contribuiu para a criação do exame CELU, de construto semelhante ao do Celpe-Bras. Assim, percebe-se, sobretudo, a tentativa brasileira de fortalecer laços com seus países vizinhos.

Após direcionar seus esforços para a participação de grupos políticos e econômicos, o Brasil se integra à CPLP. Segundo Faraco (2012, p.43), “a CPLP

representa basicamente uma opção estratégica para articular, com base na língua comum, uma cooperação Sul-Sul (Brasil – países africanos de língua oficial portuguesa – Timor) com a vantagem de ter um vértice na União Europeia (Portugal)”. Dessa forma, de modo igual a Portugal, o Brasil se insere num contexto em que ser integrante da CPLP é uma opção estratégica, visto que possibilita a abertura de negociações com os países da Comunidade e com países parceiros da Comunidade.

Tendo isso em vista, ainda que sob a visão dos PALOPs a comunidade seja “encarada com certa desconfiança por setores das sociedades desses países, que vêm nela uma espécie de ‘Império Colonial Português revisitado (FREIXO, 2007, p.41-42)”, a desconfiança de alguns países se direciona às intenções de Portugal na CPLP, e, o Brasil, mais uma vez, é colocado em evidência, visto que, segundo Bizon e Diniz (2015), por meio de suas parcerias com esses países, desenvolve o sentimento de irmandade, ao resgatar as feridas do colonialismo português.

Portanto, dada a grande parcela de falantes do português presente em seu território, sua facilidade de diálogo com países da América Latina e da própria CPLP, e seu desenvolvimento político e econômico ao longo dos anos, o Brasil se caracteriza como maior ameaça à supremacia de Portugal. Porém, em comparação a este último, ele não tem dedicado tantos esforços para manutenção da comunidade. Por um lado, é possível que o país ainda sofra do *complexo de colônia* mencionado por Faraco (2012). Já por outro lado, o país pode estar focado em suas ações além da Comunidade, que, para a promoção da língua brasileira, tem dado resultados, como aponta Conceição (2011) e reforça Diniz (2012), ao expor algumas análises acerca de instrumentos linguísticos brasileiros que colocam um *discurso de brasilidade* em evidência, tornando o PB uma língua atrativa.

Ainda assim, mesmo sem dedicar maiores esforços à Comunidade, a atitude brasileira reforça os interesses pessoais do país em se manter na CPLP. Essas questões nos fazem refletir sobre a existência de uma disputa pelo poderio da CPLP (e não só dela) pelos dois países mais ativos: Brasil e Portugal, dado que ambos os países apresentam interesses pessoais em seus feitos políticos, além de serem os economicamente mais desenvolvidos da Comunidade e apresentarem potencial de promoção de variedades de LP conhecidas. Essa situação pode ser comprovada a partir de fatos, como exemplifica Faraco (2012), ao expor que o Instituto Camões proíbe a admissão de professores brasileiros quando assina convênios para abertura de sedes em diferentes locais do mundo.

Outro exemplo é o caso da Fonoaudióloga brasileira Thaís Cruz, que precisou passar por uma avaliação para comprovação de que falava o português e, por fim, conseguir atuar em sua área de formação. Ela, que tem o português como língua materna, foi reprovada no teste, com a justificativa de que “ela não domina a semântica (sentido das palavras), a morfossintaxe (construção das frases), a fonética e a fonologia (os sons) do português europeu” (ALVAREZ, 2020).

Essa situação se agrava, pois além de não ter tido nenhuma complicação em sua atuação profissional, por causa de sua variedade da língua, a fonoaudióloga também procurou ajuda de um fonoaudiólogo português, que apresentou um laudo comprovando sua competência, mas assim como em outras medidas tomadas, não obteve sucesso. O setor responsável pelo credenciamento desses profissionais não justificou a realização da prova, nem apresentou uma fundamentação teórica comprovando a pertinência do português europeu para a atuação desses profissionais (ALVAREZ, 2020).

Apesar disso, não é somente Portugal que toma medidas que dificultam a diplomacia entre o país europeu e o brasileiro. Diniz (2012) dá alguns exemplos que evidenciam os interesses brasileiros, como o edital publicado pela CAPES que favoreceu a seleção de dois leitores brasileiros para trabalharem no IILP, e o fato de que, se questionam os interesses de Portugal de manter a comunidade lusófona ao criar o Instituto Camões, também seria válido questionar os interesses brasileiros com a criação do Instituto Machado de Assis, já que o órgão seria fruto de uma política unilateral de promoção da língua portuguesa. Além disso, ainda que Portugal não reconheça nem o exame de proficiência nem os materiais didáticos produzidos no Brasil, o tratamento é mútuo.

Os exames de proficiência também estão relacionados a esse contexto, visto que contribuem para a promoção da língua portuguesa. A existência de um exame brasileiro e outros exames portugueses evidencia o caráter político dessas ferramentas de promoção da língua, principalmente quando há uma recíproca entre Portugal e Brasil na falta de reconhecimento dos exames certificados por esses países. Já houve tentativa de equivalência entre os níveis desses exames, porém em uma entrevista, Scaramucci afirma que

[...] o Instituto Camões fez um contato com o Ministério da... da Educação... três a quatro anos atrás... é 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 é 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... ((DINIZ, 2008, p. 189)

Na época, o órgão responsável pelos exames portugueses era o Instituto Camões. Por meio do excerto, há o indício de que o desejado por Portugal era um único exame que valorizasse o português europeu, por isso, a proposta de equivalência não foi acolhida.

Tendo isso em vista, ao abordarmos a promoção do português no mundo, o que se percebe são os esforços de ambos os países para que a sua variedade de português seja a difundida. Entendemos que, apesar de o Estado brasileiro não ser isento de intenções políticas, Portugal é quem se coloca em disputa com o Brasil pelo controle da difusão de uma língua portuguesa. O país português defende uma ideia de comunidade lusófona e participa ativamente da CPLP. Dessa forma, o que encontraríamos na prática deveria ser convergente com o discurso disseminado aos integrantes dessa Comunidade.

Todavia, parece-nos que, ao tratarmos sobre a promoção da língua portuguesa no mundo – um dos objetivos para formação da CPLP –, a nação portuguesa deixa pistas de que há espaço apenas para um português: o europeu. Porém, como afirma Jesus (2015, p.95), “o ‘domínio linguístico português’ passa muito mais pelo caldeamento político e sócio-histórico desde a época das colonizações e sua intenção em assegurar a hegemonia há muito perdida, do que propriamente pela democratização linguística”, visto que, atualmente, Portugal está na posição de um país que, pouco a pouco, sente perder seu poder sobre a LP.

Nesse sentido, o país atua colaborativamente, a fim de manter o pouco controle existente. No que se refere aos exames de proficiência, com o passar do tempo, o órgão responsável pelos exames portugueses passou a ser o CAPLE, e uma nova tentativa de equivalência entre exames portugueses e o brasileiro é passível de ocorrer em breve. Assim, mais uma vez, haveria o reforço da existência de uma comunidade lusófona como forma de camuflar os verdadeiros interesses do país.

Já no caso brasileiro, a equivalência ou qualquer outra iniciativa voltada à promoção da LP no âmbito da CPLP seria proveitosa, mas a nação brasileira se insere em um contexto muito mais favorável, visto que houve aumento na busca pelo aprendizado

do português brasileiro causado pelo interesse das pessoas pelo Brasil. Assim, nas palavras de Diniz (2012, p.145), “o português do Brasil se projeta em um horizonte prospectivo, e o português de Portugal, em um horizonte retrospectivo”.

O contexto mais favorável para a promoção da língua portuguesa, em sentido amplo – que considere as variações da LP –, seria caracterizado pela união e pela efetivação de ações conjuntas entre os países que compõem a CPLP. Porém, tal como afirma Silva, ainda que haja um discurso lusófono, o que se percebe são “ações em torno da promoção da língua [que] ficam circunscritas ao ensino do PE e do PB, referendados pela aplicação de exames em que a proficiência em uma dada variante é avaliada e não o conhecimento e o uso da língua portuguesa” (2015, p.78). Desse modo, são evidentes as disputas políticas existentes entre Portugal e Brasil e suas implicações para a CPLP, além de ser percebido também o papel dos exames de proficiência nesse contexto. Cabe, então, conhecer essas ferramentas.

2.2. Caracterização dos exames de proficiência do Brasil e de Portugal

2.2.1. Exames de proficiência

O conceito geral para exames de proficiência é o de que são ferramentas utilizadas no momento de avaliação/aferição do nível de conhecimento linguístico que um indivíduo possui acerca de determinada língua estrangeira. Para chegar a essa conclusão, estudiosos tiveram que discutir variados conceitos, como o de proficiência, fluência e competência, ainda que não haja um consenso entre as diversas definições e formas de relacionamento entre esses termos. Além disso, também observaram, dentro de diferentes sistemas/modos de avaliação, a forma de ver a língua que cada um consolida. Nesse sentido, faremos breve explanação acerca dos termos que perpassam a temática dos exames de proficiência e apresentaremos características comuns entre os testes de proficiência em foco nesta pesquisa.

Assim, ao tratarmos de avaliação, é necessário entender que esse termo se refere ao ato de verificar o conhecimento de determinados conteúdos, de acordo com os objetivos previamente estabelecidos pelo exame, em alinhamento com as observações realizadas por professores nas atividades de ensino-aprendizagem. Desse modo, os exames de proficiência, que buscam averiguar o nível de proficiência de um indivíduo, inscrevem-se como uma forma de avaliação certificativa. Os estudos acerca da avaliação de uma língua estrangeira não são tão antigos, visto que ainda que houvesse muitos

trabalhos acerca de língua, não havia esse olhar voltado para a medição do aprendizado do ensino de língua estrangeira. Mhereb (2020) apresenta breve uma contextualização da avaliação em língua estrangeira, que pode ser dividida em três fases principais: a pré-científica, a psicométrico-estruturalista e a psico-sociolinguística.

A primeira fase foi caracterizada pela perspectiva gramatical e lógica, ou seja, pautada por uma visão tradicional, que perdurou até o século XX. Os estudos dessa época se voltavam para tais aspectos, o que interferiu diretamente na forma de perceber a avaliação. A partir da década de 1960, os estudos tiveram seu foco voltado à aquisição do conhecimento linguístico por meio da repetição, visando ao entendimento de que a língua é uma ferramenta comunicativa, segundo a psicometria. Nessa época, surgiram as primeiras teorias sobre avaliação que propunham a elaboração de testes com a finalidade de avaliar, de maneira objetiva, elementos linguísticos e as próprias habilidades da língua de maneira separada e descontextualizada. Por isso, ficaram conhecidos como *testes de pontos discretos*. Scaramucci (2000) aponta o TOEFL, um teste de inglês reconhecido internacionalmente, como um exemplo desse tipo de teste.

A partir da década de 1970, configura-se uma mudança de perspectiva: os testes passaram a considerar, de fato, o caráter comunicativo da língua e a apresentar questões em que a avaliação se dá de forma integrada na avaliação de quatro habilidades. Surgiram propostas de avaliação, como a de Oller (1979), que apresentou o *teste cloze* e a hipótese da competência unitária, em que sugeria a avaliação de uma proficiência global de forma única, integrando todos os conhecimentos de gramática, vocabulário, pronúncia e as habilidades de produção e compreensão, tanto orais quanto escritas. Esse tipo de teste ficou conhecido como *integrativo*. Embora inovadora na época, essa proposição foi refutada, porque apesar de defender a avaliação integrada dos componentes, Oller deu maior atenção aos aspectos linguísticos e psicológicos em seus exercícios. Assim, também ignorou a possibilidade de haver subdivisões de componentes capazes de representar a proficiência de um indivíduo, e não apenas um fator responsável por isso – uma única gramática internalizada (SCARAMUCCI, 2000).

Enquanto os pesquisadores definiam formas de avaliação, outros modelos surgiram, considerando os conceitos de proficiência e de competência. A noção de competência, por exemplo, inicialmente chamada de competência linguística, estava atrelada a uma noção de língua como um aparato biológico do ser humano e era definida pelo conhecimento que o indivíduo possuía de sua língua. Nessa perspectiva, conhecer a língua era sinônimo de conhecer sua estrutura, isto é, a competência linguística fica

restrita aos aspectos formais. A proficiência, nesse contexto, também foi entendida como o conhecimento que se tem da língua, de modo a analisá-la com a divisão de seus aspectos linguísticos e as habilidades, como foi visto na década de 1960 (SCARAMUCCI, 2000).

Ainda na década de 1970, com os novos estudos voltados à avaliação, preocupados com as possibilidades de usos da língua, incorporam, de alguma maneira, as ideias de Dell Hymes que acrescenta à noção de competência existente as regras de utilização de cada língua, ampliando a compreensão da forma linguística, conforme explica Teixeira da Silva (2004). Nessa perspectiva, não se trata de limitar a avaliação à noção de competência linguística, mas de considerar os aspectos próprios das situações comunicativas, visto que questões como adequação contextual, aceitabilidade da ocorrência e exequibilidade (OLIVEIRA, 2007) são consideradas, ainda que os aspectos formais não sejam ignorados e façam parte das regras que constituem o sistema de uma língua.

É a partir desse momento que surgem os testes comunicativos, *integrados*, que apresentam foco central na avaliação de aspectos sociais e interativos da língua. Nesse sentido, a avaliação ocorre a partir do desempenho do participante em relação à simulação de situações comunicativas específicas em tarefas e a proficiência é observada em seus vários níveis, ou melhor, como Scaramucci (2000, p. 14) afirma, “[...] teríamos várias [proficiências], dependendo da especificidade da situação de uso da língua. Assim, uma definição mais adequada de proficiência deveria incluir o propósito da situação de uso”. Desse modo, todo indivíduo seria proficiente, apenas o nível dessa proficiência seria variável.

É relevante ressaltar que, ao criar a noção de competência, os teóricos não estavam direcionando seus estudos para o ensino de línguas. Por isso, conforme Souza Neto (2018), seria estranho utilizar os modelos mencionados com enfoque no ensino de línguas. Pensando em um contexto de avaliação de uma língua, como é o caso dos exames de proficiência, os modelos de avaliação pensados também não se aplicavam diretamente, já que foram criados com o intuito de entender o falante nativo, o que se distancia da realidade do estrangeiro que deseja aprender uma nova língua. Contudo, esses estudos possibilitaram um novo olhar sobre a língua.

Nesse sentido, outros pesquisadores contribuíram com os estudos voltados para o ensino de língua, como Widdowson, no que se refere à competência discursiva e, posteriormente, Merrill Swain e Michael Canale, com a especificação do conceito de habilidade associado ao de competência. Para esses autores, a competência comunicativa estaria relacionada aos conhecimentos sobre a língua e às habilidades em usá-la, ou melhor, em suas palavras:

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 (CANALE; SWAIN, 1980, p. 5, tradução nossa).

Decorre dessa visão, para além da competência gramatical, a preocupação com as competências sociolinguística, estratégica e discursiva. A primeira se estabelece dentro das regras culturais de uso da língua; enquanto a segunda está voltada à capacidade que o indivíduo tem de reparar falhas na comunicação; já a terceira se centra no nível discursivo, isto é, está relacionada à coesão e à coerência de seus enunciados. Todas estão vinculadas aos contextos e às regras de usos sociais das línguas.

Além desses modelos, muitos outros se debruçaram a complementar o modelo proposto por Hymes. Autores, como Teixeira da Silva (2004) e Moura (2005) apresentam uma síntese dessas tentativas. Considerando os aperfeiçoamentos ocorridos em relação à noção de competência comunicativa e de proficiência, a língua não é vista apenas como uma estrutura, mas que se constitui pela soma da estrutura com o contexto, isto é, inclui as condições socioculturais nas quais as línguas estão inscritas.

Por outro lado, ainda que seja perceptível a relação entre os conceitos de competência comunicativa, de língua e de proficiência e seus processos evolutivos, eles, por vezes, são confundidos. Como Scaramucci (2000) afirma, por exemplo, atribui-se ao conceito de proficiência diferentes significados, seja em seu uso técnico ou não-técnico. Nesse sentido, a autora coloca que entre os significados encontrados para seu uso não-técnico, de maneira mais ampla, estaria em evidência o conceito de proficiência como capacidade ou habilidade. Essa noção abarca o uso da palavra proficiência em associação com alguma habilidade, domínio ou conhecimento que alguém tenha acerca de algo, sem a necessidade exata de comprovação por testes ou outro tipo de avaliação.

Ao tratar da língua, esse uso não-técnico resgata a crença da existência de um nativo ideal, visto que a proficiência entendida como habilidade ou competência divide indivíduos proficientes e não proficientes, e estes últimos, ainda que saibam a língua, não teriam nível suficiente de conhecimento para serem considerados proficientes, sem considerar as condições ou contextos em que estariam inseridos. Dessa forma também, essa noção aproximaria a proficiência da fluência. Por isso, é comum visualizar construções como “Ele é fluente em inglês” (SCARAMUCCI, 2000, p.14), já que indica, em modo amplo, que o indivíduo teria conhecimento do inglês.

Já em uma noção técnica e restrita da proficiência, como é o caso da avaliação de uma língua estrangeira, a proficiência seria entendida como “domínio, funcionamento ou controle operacional de uma língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14). Esse conceito coloca as situações de uso da língua como um dos fatores centrais para definir um indivíduo como proficiente. Nessa acepção, todos se tornam proficientes, já que de uma forma ou de outra conseguem interagir, e apenas o nível de proficiência varia. Isso significa que não há uma linha divisória para a obtenção da proficiência, mas uma escala gradativa. Além disso, com a noção técnica, há os testes de proficiência como ferramentas para aferir o nível de proficiência da pessoa, ou seja, há processo avaliativo, e não apenas impressões subjetivas.

Então, é possível perceber que diversas confusões conceituais são causadas pela mistura de usos técnicos e não-técnicos. Porém, em síntese, quando se observa o uso não-técnico, retoma-se uma noção de proficiência absoluta; no caso de seu uso técnico, há uma proficiência relativa, vista como o resultado de vários aspectos linguístico-discursivos.

Em relação à distinção competência e proficiência, são perceptíveis os embates ainda existentes na área. Conforme Souza Neto (2018) e Scaramucci (2000), a proficiência e a competência podem apresentar conceituações muito próximas, o que dificultou o entendimento sobre as diferenças entre essas duas noções. Alguns autores acreditam que essa confusão pode ter se originado em dois momentos: ou quando Chomsky insere a dicotomia competência/desempenho ou quando Hymes insere a expressão *competência comunicativa* em substituição ao termo *competência linguística*, anteriormente proposto por Chomsky.

Nesse sentido, ao interferirem nos conceitos existentes em torno da noção de competência, esses pesquisadores também afetaram o que se entendia por proficiência. Como *competência* e *proficiência* são palavras que abarcam diferentes usos e significados, Scaramucci (2000) indica uma tentativa de resolver essa problemática, a partir do estudo de Llurda (2000), que sugere uma nova nomenclatura para a dita competência comunicativa, a capacidade linguístico-comunicativa, e a divisão da proficiência em duas; proficiência comunicativa e proficiência linguística.

Porém, a própria Scaramucci rejeitou algumas dessas ideias, tendo em vista que, numa tentativa de simplificar, acrescentaria mais possibilidades de interpretação para esses termos, e principalmente para o de proficiência. A mudança de nomenclatura, nesse sentido, não apontaria um alinhamento teórico diferente do conceito que atualmente já temos para cada termo.

A fim de sintetizar essas discussões, o Quadro 1 faz um resumo das ideias apresentadas até aqui.

Quadro 1: Síntese de Fases e Conceitos Atrelados aos exames de proficiência ao longo da história

Período/noção	Avaliação	Proficiência	Competência	Testes
pré-científico	Análise de aspectos gramaticais.	Os estudos sobre essa noção surgiram posteriormente	Os estudos sobre essa noção surgiram posteriormente	Os estudos sobre essa noção surgiram posteriormente
psicométrico-estruturalista (anos 1960)	Análise de elementos linguísticos e das próprias habilidades da língua de maneira separada e descontextualizada.	Conhecimento sobre os aspectos linguísticos e as habilidades da língua, vistos de maneira divisível.	Conhecimento que o indivíduo tem sobre a língua, vista como aparato biológico.	Testes de pontos discretos.
psico-sociolinguística (anos 1970)	Análise de habilidades da língua de maneira integrada, considerando contextos específicos	Capacidade de uso de competências em situações específicas	Conjunto de competências, somadas a habilidades da língua para um fim específico	Teste cloze; testes integrativos; Testes comunicativos/integrados;

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

A partir do quadro exposto, são perceptíveis os entrelaçamentos entre as noções discutidas; nota-se também o aumento de estudos sobre essa área a partir da década de 1960, e o grande avanço nas teorias ao tentar incluir o caráter comunicativo da língua, sem ignorar suas regras de uso. A ideia que defendemos aqui é de que, quando nos referimos ao termo competência (no sentido de competência comunicativa), trazemos à mente a inclusão de todos os aspectos de uso e de estrutura da língua nessa expressão e utilizamos todos esses aspectos para chegar à proficiência. Nessa perspectiva, tal como Souza Neto (2018, p.57) ressalta, “ser competente é apenas uma parte de ser proficiente”, assim, a proficiência é definida pela capacidade de usar a(s) competência(s) adequada(s), mobilizando habilidades específicas para um contexto específico.

Ao retomar a noção de proficiência em avaliações certificativas, cabe salientar sua relação com construto teórico, dado que essa proficiência será avaliada de acordo com os critérios estabelecidos pelo alinhamento teórico que o exame de proficiência possui. Tendo isso em vista, a escolha de um referencial teórico coerente com as noções de língua,

competência e proficiência se torna fundamental para o processo avaliativo, considerando as situações futuras em que o indivíduo avaliado terá que demonstrar conhecimento.

A escolha teórica e metodológica fundamenta também os documentos orientadores que trazem a base para a construção de testes de proficiência. O Quadro Europeu Comum de Referências (QECR) é um exemplo de um documento que foi criado pelo Conselho da Europa com fins políticos e econômicos, para proporcionar aos países integrantes do Conselho a possibilidade de estabelecer uma comunidade plurilíngue em território europeu, considerando os contextos em Língua Estrangeira. Nesse sentido, o documento apresenta um norteamento teórico para práticas de ensino e de avaliação em língua estrangeira.

Cada capítulo se organiza em torno de um tema. Assim, no primeiro capítulo consta a apresentação inicial do QECR, além de seus objetivos, finalidades e disposições acerca dos critérios de funcionamento desse documento, ou seja, suas regras. No segundo capítulo, o documento expõe a abordagem utilizada, a abordagem baseada em ação, que entendemos como comunicativa, tendo em vista menções a realização de tarefas, competências gerais e comunicativas, estratégias de uso da língua e domínios de uso da língua no âmbito social. Essas terminologias e conceitos são retomados ao longo dos capítulos seguintes, mas nem sempre se apresentam de maneira clara, isto é, “há uma grande variedade de termos sendo sucintamente e, por muitas vezes, vagamente definidos e comentados” (VILAÇA, 2006, p. [5]), o que pode causar, novamente, confusões terminológicas.

Os terceiro, quarto e quinto capítulos se voltam para a apresentação dos níveis de proficiência, bem como os descritores de cada nível, mostrando as categorias de uso da língua e as competências gerais e comunicativas com maior aprofundamento. Os níveis de proficiência são o A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Eles se baseiam na capacidade de uso da língua que o indivíduo tem. Essa capacidade é medida por descritores, que indicam o que é necessário fazer para que esse indivíduo alcance e avance de nível. Assim, numa escala global, segundo o QECR (2001), o nível representado pela letra “a” representa alguém com nível básico; pela letra “b”, independente; e “c”, proficiente.

Cabe salientar que esses níveis consideram as habilidades de leitura, escrita, escuta e fala, além de vê-las como habilidades cumulativas. Assim, “cada nível inclui os níveis que estão abaixo dele na escala. Isto significa que se considera que alguém que está em B1 (Limiar) é também capaz de executar tudo o que está enunciado em A2 (Elementar), que é melhor do que o que é enunciado em A1” (QECR, 2001, p. 65). Desse

modo, espera-se que haja aprendizado sequencial entre um nível e outro, o que nos permite entender que não haveria possibilidades para regressões.

Em relação à competência comunicativa, que faz parte de um grupo com outras competências gerais que o indivíduo deve ter, segundo o QECR (2001), ela é dividida em competência linguística, sociolinguística e pragmática. A primeira se refere aos aspectos formais da língua e envolve as competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica. Já a segunda está atrelada ao “conhecimento e às capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (QECR, 2001, p. 169), enquanto a terceira também se relaciona ao uso da língua, mas está muito mais ligada às condições contextuais desse uso, considerando as suas (sub)competências funcional – que diz respeito às finalidades do discurso produzido –, discursiva – relacionada à organização e estruturação de discursos coerentes –, e de concepção – que se faz na relação de esquemas interacionais e transacionais; este último é mencionado, mas não desenvolvido no documento.

Nos capítulos seis, sete e oito, há o enfoque no processo de ensino-aprendizagem, à medida que eles mostram a relação entre aquisição e aprendizagem, a funcionalidade das tarefas e as questões acerca da diversificação linguística nas práticas de ensino curriculares. Dentre os principais debates expostos, cabe expor a defesa que o QECR faz acerca de práticas de ensino que permitam a autonomia do indivíduo aprendente, além de enfatizar a importância de práticas que possibilitem a construção da competência nesse sujeito.

A disposição de escalas de descritores e o detalhamento das competências colocados em capítulos anteriores fornecem bases para que os profissionais produzam seus modelos de ensino baseados no construto do QECR. Cabe ressaltar que além de contribuir para criação de modelos de ensino, ele pode ser a base para a criação de outros documentos, como ocorreu em Portugal, onde não só seus exames recebem influência do QECR, como também houve a elaboração do QuaREPE.

Em consonância a isso, também é possível visualizar a utilidade do documento para processos avaliativos. Nesse sentido, o capítulo 9, o último do Quadro, disserta sobre a avaliação, mas especifica o tipo de avaliação: a da proficiência, isto é “avaliação do que se pode fazer/ou do que se sabe em relação à aplicação do assunto ao mundo real” (QECR, 2001, p. 252). Assim, esse tipo de avaliação não se preocupa com resultados obtidos em um curso, mas com o que um indivíduo é capaz de mobilizar diante de uma situação comunicativa. Ao longo do capítulo, são expostos alguns tipos de avaliação, sobre os quais não precisamos nos prolongar, já que nosso foco está na avaliação certificativa, e discute

aspectos relacionados ao processo avaliativo, com a explicação dos termos *validade*, *confiabilidade* e *exequibilidade*, relevantes para documento quando se trata de avaliação.

A validade de uma avaliação se dá a partir do momento em que é possível perceber coerência entre seu construto e sua aplicação prática, considerando a clareza das instruções do que realmente é avaliado e como isso deve ser feito. A confiabilidade, segundo o documento, seria a medida segundo a qual teremos a mesma classificação dos participante em duas administrações (reais ou simuladas) do mesmo teste”. Já a exequibilidade funciona em função de uma norma, mas depende da validade, tanto de critérios avaliativos quanto de procedimentos usados na escolha desses critérios, para garantir que a norma utilizada seja adequada para um resultado justo/ exato no exame.

Uma avaliação certificativa, segundo Mhereb (2020, p.48), apresenta esses critérios, e principalmente validade “por constituir um instrumento de verificação das competências elaborado por um ente externo que não conhece o contexto de formação dos participantes”. Como ela se caracteriza por não considerar conteúdos programados anteriormente, visto que é uma avaliação de proficiência, permite que todo indivíduo interessado passe por esse processo avaliativo. É relevante notar que esses aspectos convergem com o que consta no QECR, mas para além disso, definem traços comuns aos testes de proficiência, que compõem a avaliação certificativa.

Scaramucci (2000) coloca que exames conhecidos, como o TOEFL (Inglês), o DALF (Francês), e o próprio CELPE-BRAS se estruturam em níveis de proficiências que consideram situações específicas de uso da língua. Sendo assim, diante de uma situação simulada, se o participante atinge a expectativa posta para um nível específico, ele será aprovado nesse nível. Porém, não há como utilizar os mesmos parâmetros de avaliação para outra situação posteriormente. Assim, a avaliação certificativa, feita por exames de proficiência, apresenta objetivos, critérios avaliativos e conteúdos claros e previamente definidos de acordo com cada situação colocada no exame.

Em se tratando de *validade*, *fiabilidade* e *exequibilidade*, esses são fatores determinantes para elaboração de exames de proficiência efetivos. Porém, vale acrescentar que eles estão intrinsecamente ligados à forma como a avaliação será estruturada, e isso diz respeito ao tipo de exame que será encontrado. Como vimos, os exames mais conhecidos – e até os mais recentes como o Celpe-Bras – apresentam características comuns. Apesar disso, o formato desses exames não é idêntico, o que implica avaliações e níveis de *validade*, *fiabilidade* e *exequibilidade* diferentes.

Uma análise, empreendida por Mhereb (2020), realiza a categorização dos exames de acordo com a subjetividade ou a objetividade da avaliação, isto é, a caracterização de um exame baseada no modo como é feita a avaliação em relação às respostas dadas pelo participante. No caso de uma avaliação objetiva, o que ocorre é a existência de apenas uma resposta correta e predeterminada anteriormente à correção do teste de proficiência. Por isso, questões de verdadeiro e falso ou de múltipla escolha são muito utilizadas nesse tipo de avaliação. Esse tipo de avaliação colabora para uma rápida correção e alta confiabilidade, visto que o avaliador não dá julgamentos sobre a questão. Apesar disso, a avaliação objetiva tende a ser pouco válida para alguns autores, visto que pode limitar o conteúdo avaliado (HARRISSON, 1983).

Em contrapartida, a avaliação subjetiva – conhecida também por testes de desempenho (MCNAMARA, 2000) –, implica a possibilidade de várias respostas para uma questão. Ao contrário da objetiva, ela não estabelece apenas uma resposta correta para a questão, tampouco oferece uma correção veloz. Porém, para garantir maior confiabilidade, tendo em vista que o avaliador irá dar seu julgamento para a resposta do participante, os critérios de avaliação predeterminados são indispensáveis.

Cabe ressaltar que o tipo de questão encontrado nos testes de proficiência também expõe o tipo de abordagem usado em sua avaliação; assim, um teste de avaliação objetiva, que apresente somente questões de verdadeiro e falso, por exemplo, demonstra forte ligação às teorias psicométrico-estruturalistas que, apesar de terem sido mais difundidas nos anos 1960, fazem parte de muitos processos avaliativos atuais.

Do mesmo modo, um exame pode apresentar questões contextualizadas, características de uma avaliação subjetiva e, dessa forma, mobilizar um processo avaliativo correspondente à perspectiva da psico-sociolinguística. Assim, também é possível encontrar testes mistos, que apresentem tanto aspectos da avaliação subjetiva quanto da objetiva. Portanto, há o aproveitamento de diferentes teorias em prol do processo avaliativo.

Nesse sentido, ao analisar exames de proficiência, torna-se indispensável observar também como ele se estrutura, qual abordagem de avaliação de proficiência é utilizada e, a partir disso, como a *validade*, *confiabilidade* e *exequibilidade* se encaixam neles. É com esse intuito que seguimos para a descrição dos exames portugueses e do exame brasileiro.

2.2.2. Exames certificados em Portugal

Em Portugal, o CAPLE é o órgão responsável pela certificação de proficiência em português europeu. Denominado Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira, ele faz parte da Faculdade de Letras da Universidade de Lisboa e apresenta seis exames diferentes para cada nível de proficiência, baseando-se na descrição do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), ou seja, a proficiência é avaliada por níveis que “enfocam aspectos de natureza funcional e situacional que conduzem aos usos linguísticos em diferentes patamares” (DELL’ISOLA, 2019, p.141).

Dessa forma, os exames portugueses Certificado de Acesso ao Português (ACESSO), Certificado Inicial de Português Língua Estrangeira (CIPLE), Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE), Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DIPLE), Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE) e Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE), além de terem suas versões escolares, são utilizados para cada nível de proficiência a ser aferido com base no desempenho do participante, desde o nível A1, com o ACESSO, até o nível C2, com o DUPLE. Neles, são avaliadas a compreensão de leitura, a interação e produção oral e a interação e produção escrita de maneira separada, como ocorre em outros exames.

Segundo o site do CAPLE, esses exames são reconhecidos pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros, pelo Ministério da Educação e pelo Ministério da Administração Interna, além de outros órgãos nacionais e internacionais. Os centros aplicadores, denominados LAPE, estão distribuídos em mais de 34 países, e no ano de 2020, mesmo diante de uma pandemia, os exames conseguiram ter um total de 3513 aplicações, com 50% delas realizadas no exterior. Os dados estatísticos disponibilizados no site, sobre o ano de 2020, mostram a nacionalidade dos inscritos, sendo 24,2% composta por chineses, o que representa a maior parte do público dos exames portugueses atualmente, seguido de indivíduos oriundos da Espanha (20,9%) e da Ucrânia (9,5%).

Ainda em relação aos dados, eles também expõem que os interesses pelos certificados partem da busca pela nacionalidade, em primeiro lugar, seguida de interesses profissionais e acadêmicos. Por isso, também se observa maior interesse nos exames de níveis mais baixos, visto que só com o DUPLE há a possibilidade de ingressar em ambientes acadêmicos, por exemplo, e segundo WeinaMou (2020), uma das disposições para o cidadão obter nacionalidade portuguesa é atingir o nível A2 de proficiência em português, ou seja, ser aprovado no exame CIPLE. Isso é reafirmado no próprio *site*, ao

mostrar que cerca de 59,2% dos homens e 42,4% das mulheres tiveram aprovação no CIPLE, e o quantitativo percentual restante ficou distribuído nos outros níveis.

Como podemos ver, não é por acaso que há maior demanda para o CIPLE, porém é necessário entender cada um dos exames mencionados. Assim, no Acesso, o nível de proficiência atestado equivale ao A1 do QECR, sendo considerado o nível mais básico. Por isso, as situações que envolvem a utilização desse nível fazem parte de contextos limitados. No site do CAPLE, os componentes utilizados para aferir a proficiência são a compreensão da leitura (CL), produção e interação escritas (PIE), compreensão oral (CO) e produção e interação orais (PIO), sendo discriminado o tempo de 20, 20, 25 e 10 a 15 minutos respectivamente para esses componentes.

No CIPLE, que corresponde ao nível A2 do QECR, a expectativa para o participante é que ele se desenvolva bem em situações previsíveis do dia a dia, isto é, em momentos de utilização da língua de maneira geral, continuando, assim, o uso reduzido do português. Nesse nível, os componentes que avaliam a proficiência são a compreensão da leitura e produção e interação escritas, compreensão oral e produção e interação orais.

Observamos, então, a união na avaliação da compreensão da leitura e produção e interação escritas. Além disso, também há alteração no tempo discriminado para realização de cada componente, resultando em 1h15min para os primeiros componentes, 30 e 10 a 15 minutos para os componentes restantes.

No caso do DEPLE, equivalente ao nível B1, o participante já demonstra maior domínio sobre a língua, conseguindo utilizá-la em contextos cotidianos, estudantis e laborais, ainda que esse uso também seja previsível. Os componentes desse exame voltam aos moldes expostos no Acesso, isto é, são quatro: compreensão da leitura, produção e interação escritas, compreensão oral e produção e interação orais. A diferença entre esses exames é no tempo de duração, pois para o DEPLE são quantificados 30 minutos para o primeiro componente, 1h para o segundo, 40 minutos para o terceiro e, por fim, 20 minutos para o último.

Em relação ao DIPLE, o nível B2, o participante deve demonstrar conhecimento da língua ao ponto de entender os registros mais ou menos formais, com capacidade comunicativa adaptativa às diferentes situações do cotidiano, de maneira mais flexível e menos previsível. Nesse nível, continuamos com a divisão dos componentes conforme o nível anterior, apenas com a mudança na distribuição do tempo para cada um deles. Desse modo, ficaram determinados 75 minutos para os componentes iniciais, 40 para a compreensão oral e 20 para a produção e interação orais.

No DAPLE, que correspondente ao nível C1, o participante pode alcançar o nível avançado de conhecimento do português. Portanto, deve saber a relação entre língua e cultura, demonstrando isso na fala, além de ter total segurança em utilizar o português de maneira adequada para cada situação comunicativa. Então, assim como foi visto no DIPLE, nesse nível os quatro componentes para avaliação da proficiência são seguidos, com duração de 90 minutos para os primeiros, 40 minutos para o terceiro e 20 para o último.

Esse nível é o objetivo de muitos participantes, pois garante “que os utilizadores possam trabalhar em contextos em que o português é língua de comunicação ou noutros em que o português é apenas língua de trabalho, e frequentar cursos académicos”. Acima dele, apenas há o DUPLE, que garante o certificado equivalente ao nível C2, incluindo também os descritores citados. A diferença entre os dois últimos certificados é no grau de aprofundamento do conhecimento do português que, nesse último caso, é maior. Assim, o exame não se distancia do padrão, sendo composto por quatro componentes avaliativos e determinando o tempo de 120, 105, 40 e 20 minutos respectivamente para cada um deles.

É relevante ressaltar que cada componente representa uma porcentagem sobre o total de cada exame mencionado, em que, na avaliação final, conforme consta no site do CAPLE,

a classificação de Muito Bom é atribuída aos participantes que obtiverem entre 85% e 100%. A classificação de Bom é atribuída aos participantes que obtiverem entre 70% e 84%. A classificação de Suficiente é atribuída aos participantes que obtiverem entre 55% e 69%.

Para cada nível de proficiência, há uma série de atribuições direcionadas ao participante, que varia conforme o nível no qual o indivíduo deseja ser avaliado. A partir daí, o participante deve demonstrar domínio suficiente do português, durante a realização da prova, para comprovar que se encaixa no perfil do grupo aprovado no nível desejado.

Por exemplo, os sujeitos que desejam ser aprovados no nível B1 do português e vão se submeter ao exame intitulado DEPLE, deverão comprovar que “são capazes de interagir num conjunto de situações de comunicação do quotidiano, do trabalho e do estudo que requeiram um uso da língua maioritariamente previsível”, isto é, vão mobilizar conhecimentos e habilidades específicas para resolver as tarefas do exame. Isso não diferencia os exames do CAPLE de outros exames também conhecidos, porém faz oposição ao exame brasileiro.

Como já explicitado, o CAPLE se relaciona com os documentos norteadores para o ensino de PLE, que são documentos que direcionam as práticas de ensino e avaliação em Portugal, mas não se voltam para a descrição dos exames de proficiência. Desse modo, não

temos acesso ao detalhamento da avaliação desses exames, apenas temos conhecimento da estrutura dos exames, dos critérios utilizados e das habilidades exigidas para cada nível. No site do CAPLE, estão explícitas as instruções direcionadas para cada habilidade que será avaliada nos outros níveis de certificação dos exames. Isso colabora principalmente no que se refere à identificação do nível que possivelmente o participante possui e no qual desejará ser testado. Em outras palavras, considerando que nem todos conhecem seu nível de proficiência, as informações contidas na plataforma colaboram para que os indivíduos tenham melhor conhecimento de seu nível e escolham o exame adequado para ser testado.

Já percebemos que, a depender do exame, há entre quatro e cinco componentes avaliativos para comprovação da proficiência em cada nível. É dessa forma também que estão divididos os exames. Os exames DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE, aos quais nos voltamos para estudo, apresentam quatro componentes para avaliação: compreensão da leitura, produção e interação escritas, compreensão oral e produção e interação orais.

Na parte de compreensão da leitura, o participante deve mostrar entendimento de textos que vão variar conforme os níveis de proficiência. No DEPLE, ele deve ter compreensão global de textos mais recorrentes no dia a dia, como anúncios, artigos e notícias de jornais, e a compreensão detalhada de um texto retirado da imprensa escrita. À medida que se avança de nível, já não se especifica o tipo de texto em que a compreensão global e a detalhada devem estar relacionadas, supondo que o participante domine os textos mais recorrentes no cotidiano. Para avaliação desse componente, os exames se utilizam de questões de múltipla escolha, de verdadeiro e falso, de correspondência e de complementação de frases.

Na seção de compreensão oral, o participante escuta áudios de textos de formatos e contextos que variam a cada nível e responde algumas questões relacionadas ao que escutou. Deparamo-nos com um formato semelhante ao anterior: há maior descrição do componente no exame DEPLE e a avaliação desse componente se baseia em questões de correspondência, de verdadeiro e falso e de múltipla escolha. Apenas fazendo uma ressalva, os três tipos de questões são utilizados no DEPLE, mas apenas questões de múltipla escolha avaliam a compreensão oral no DIPLE, DAPLE e DUPLE.

Em produção e interação orais, espera-se que o participante interaja com o examinador e outro participante, durante 20 minutos, considerando o que é demandado. Esse componente é avaliado em três partes. A primeira parte, comum a todos os níveis, é caracterizada pela identificação de cada indivíduo. A segunda instiga maior envolvimento entre os participantes e varia seu objetivo a cada nível. Por isso, no exame de diploma

elementar, há uma simulação de situações comunicativas da área profissional ou educativa. Já no diploma intermédio, o que se deseja é a união dos participantes para formulação de atividades ou resolução de problemas, sendo esta última a que também compõe o objetivo do diploma avançado.

Por fim, o último diploma se diferencia dos demais por ter como base as opiniões que os participantes têm a partir de um tópico que lhes é dado anteriormente ao início da avaliação da produção e interação orais. Esse estímulo anterior à avaliação só ocorre nos demais exames na terceira parte da avaliação da produção e interação orais. Assim, os participantes interagem com base nesse estímulo, tendo em vista que, nos níveis iniciais, eles devem mostrar suas reações aos estímulos, enquanto nos dois últimos, é solicitada a exposição dos pontos de vista dos participantes – para o diploma avançado – e o planejamento de uma atividade – para o diploma universitário.

A análise se insere na parte de produção e interação escritas, considerando os aspectos que serão avaliados em cada nível. Em cada exame, exceto no DEPLE, a produção e interação são avaliadas em três partes, conforme as propostas previstas para cada um. Segundo o site do CAPLE, a divisão da avaliação é realizada assim:

Quadro 2: Avaliação da produção e interação escritas nos exames portugueses

	DEPLE	DIPLE	DAPLE	DUPLE
Parte 1	Produção de textos relatando acontecimentos, descrevendo situações, exprimindo opiniões ou pedindo/dando informações ou de uma carta (pessoal ou dirigida a uma instituição).	Produção de uma carta pessoal ou dirigida a uma instituição, com uma extensão de 160-180 palavras.	Produção de um texto para resolução de uma tarefa do domínio público, profissional ou educativo.	Produção de um comentário, com uma extensão de 250-280 palavras, a um de dois tópicos dados.
Parte 2	Produção de uma mensagem/ postal	Produção de um texto narrativo, descritivo ou argumentativo (a partir de três tópicos dados), com uma extensão de 160-180 palavras.	Produção de um ou mais textos com uma extensão de 200-230 palavras a partir de tópicos ou de um conjunto de textos.	Produção de um texto, com uma extensão total de 250-280 palavras, para resolução de uma tarefa do domínio público, educativo ou profissional.
Parte 3	Não há	Reescrita de frases.	Reescrita de frases.	Reescrita de frases.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

De maneira geral, propõe-se que o participante produza textos. Na parte 1 dos exames, as propostas de produção sugerem a tentativa de simular uma situação comunicativa. Já na parte 2 e 3, há duas propostas de produção diferentes. A primeira proposta, na parte 2, apresenta trechos motivacionais sobre tópicos aos quais o participante pode escolher produzir seu texto, enquanto a outra, na parte 3, propõe a produção de frases, de acordo com o que foi posto anteriormente na frase, isto é, é uma atividade de completar sentenças.

Como podemos observar no quadro 2, o que diferencia cada exame e determina o nível deles é o grau de aprofundamento daquilo que o participante deve produzir, isto é, o tipo textual, o conteúdo da produção e a adequação ao que for proposto, considerando a finalidade de escrita, o receptor e o contexto de uso. Esses são indícios de que há uma preocupação com situações comunicativas e as regras de uso da língua. Além disso, exceto no DEPLE, a cada nível é pedida a produção escrita com uma média de linhas a serem preenchidas, variando entre 160-180 linhas no DIPLE a 250-280 no exame de nível mais alto, o DUPLE. Com todas essas disposições, não só há a transparência de informações, mas também a resolução de dúvidas que podem aparecer inicialmente por parte dos inscritos.

2.2.3. Exame certificado pelo Brasil

O certificado de proficiência brasileiro intitula-se Celpe-Bras. Ele é um exame de proficiência em Língua Portuguesa para estrangeiros, de abordagem comunicativa, que se divide em uma parte oral (individual) e outra escrita (coletiva). A partir delas, o participante poderá garantir certificados para os níveis intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

O Celpe-Bras se caracteriza por ser o único certificado de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo governo brasileiro e o órgão responsável por ele é o Inep. Seu público-alvo é composto por estrangeiros com objetivos desde a naturalização até a obtenção de um vínculo empregatício. Segundo o site do órgão, o exame tem sua aplicação a cada semestre em todos os postos aplicadores, que estão localizados no mundo inteiro. Atualmente, segundo o documento-base do exame (2020), ele conta com pelo menos 126 postos aplicadores, considerando que 78 deles estão dispostos fora do país.

O documento-base (2020) informa que isso foi resultado do Encontro de Coordenadores do Celpe-Bras (Enccelpe), que estabeleceu parcerias com as Universidades Federais, credenciando-as para atuarem na aplicação do exame, por meio do Núcleo de Línguas (Nucli-IsF), do Programa Idiomas sem Fronteiras (IsF). Além disso, como consta no site do Inep, as provas são realizadas em outros postos aplicadores, como as representações diplomáticas, missões consulares, centros e institutos culturais, e outras instituições interessadas na promoção e na difusão da língua portuguesa.

Assim, mais uma vez, evidenciamos a importância do exame brasileiro, com o número de inscritos em 11.266 participantes em duas aplicações em 2019 (BRASIL, 2020). Sabendo que o Celpe-Bras é aceito em universidades, empresas brasileiras e também participa de processos de naturalização, outra informação que nos é oferecida é a de que o exame não estabelece o nível esperado para o participante que deseja ingressar no ambiente acadêmico ou profissional, isto é, as próprias instituições são responsáveis por definir o nível desejado para que o participante seja admitido em um cargo ou em uma vaga de estudante/pesquisador universitário.

Como já dito anteriormente, o exame se utiliza de uma avaliação integrada para aferição da compreensão oral e escrita e produção oral e escrita. Segundo Nagasawa (2018), o exame acredita no potencial de uso da língua dos participantes, independentemente de seu nível de proficiência. Portanto, o mesmo instrumento de avaliação é utilizado para determinação dos níveis de proficiência de cada sujeito, visto que o desempenho dele será o responsável pelo resultado.

Conforme o Documento-base do Celpe-Bras (2020), não há idealização pela imagem de um falante nativo ou ideal, o que se espera é um indivíduo que seja capaz de realizar ações de acordo com os contextos de uso da língua. Entende-se, então, que há as regras da língua e as regras de uso da língua, as que configuram uma situação comunicativa. Nesse sentido, como consta no Manual do Aplicador, as atividades elaboradas devem contemplar as “práticas de uso da língua semelhantes às que um/a estrangeiro/a que pretende interagir em português pode vivenciar no seu cotidiano” (BRASIL, 2015, p. 8).

O exame de proficiência, dessa forma, faria uma simulação das situações reais que o participante teria vivenciado. Sendo assim, na construção das tarefas do exame, as situações criadas correspondem a essas práticas de uso da língua, em que se propõem a elaboração de gêneros do discurso pelo examinado.

Visto que o exame Celpe-Bras é de caráter comunicativo e não almeja verificar conhecimentos linguísticos (morfofossintáticos) de maneira isolada, os critérios de avaliação, segundo Dell’Isola et al (2003, p. 3), “são holísticos, tomando a realização da tarefa em seu todo: em lugar de uma aferição quantitativa de pontos isolados da língua, se faz uma avaliação qualitativa do desempenho dentro do objetivo de comunicação a ser atingido”, buscando avaliar o desempenho comunicativo que o examinado possui ao produzir textos, orais e escritos, na língua portuguesa.

O processo de aplicação do exame, como já mencionado, é dividido em dois: um coletivo e outro individual. Durante o coletivo, que tem duração de três horas, são propostas quatro tarefas para a parte escrita do exame. Para essa parte, são utilizados um vídeo, um áudio e dois textos escritos, em que há a integração das habilidades de compreensão oral e produção escrita, no caso dos dois primeiros recursos, e leitura e produção escrita, para os dois últimos, os textos escritos.

O segundo processo de aplicação do exame é individual e consiste em um diálogo entre o examinado e uma dupla de avaliadores (entrevistador e observador), com duração de vinte minutos, sendo gravado em áudio ou vídeo. Nessa parte, a compreensão e produção oral são o foco da avaliação. As informações expostas se encontram de maneira sintetizada no quadro a seguir:

Quadro 3: Síntese do processo de avaliação do exame Celpe-Bras

Partes do exame	Composição das partes do exame	Formato
Parte Escrita	Quatro tarefas, sendo que: – duas integram habilidades de compreensão oral e de produção escrita; – duas integram habilidade de leitura e a de produção escrita.	Apresentação de – um texto em vídeo; – um áudio; – dois textos impressos. Duração: 3 horas
Parte Oral	<i>Interação inicial</i> a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição. Conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em <i>elementos provocadores</i>.	Interação pautada em informações fornecidas pelo candidato. Conversa pautada em roteiro de perguntas. Duração: 20 minutos

Fonte: Dell’Isola (2019).

A nota final do exame é obtida a partir da menor nota entre a parte escrita e a oral. Assim, há um processo de avaliação separado entre a parte escrita e a oral. Na parte oral, o avaliador-observador efetua uma média ponderada a partir de uma grade analítica, e o avaliador-interlocutor dá sua nota a partir de uma grade holística. Após isso, é feita a

média aritmética entre as notas de cada avaliador e dá-se a nota final para essa etapa. Na parte escrita, a avaliação é feita também por meio de uma grade que contém parâmetros específicos. A nota é atribuída a partir de uma escala de 0 a 5, em que 5 representa o nível avançado superior e o 0 o nível que não é certificado. Com a nota final depende do desempenho do participante nas duas partes do exame, para atingir um dos níveis certificados, o participante deverá obter o nível intermediário tanto na parte oral quanto na escrita.

Na parte oral (doravante PO), que se divide em dois momentos, espera-se que, no primeiro momento, o participante interaja com um dos avaliadores, enquanto o outro está observando e registrando a interação. Desse modo, o avaliador responsável pela interação, o avaliador-interlocutor, irá conduzir a interação de acordo com um questionário que é preenchido pelo participante no momento de inscrição no exame. Essa etapa tem apenas 5 minutos de duração. Segundo o documento-base do Celpe-Bras (2020, p.42),

As perguntas dessa etapa abrangem questões relativas à vida do participante, à sua família, à sua profissão, às suas atividades, aos seus interesses, às suas percepções sobre o Brasil e aos elementos das construções culturais brasileiras, entre outras questões que podem surgir no desenrolar desse momento inicial.

Como o avaliador-interlocutor tem acesso a uma ficha que os participantes preenchem no momento da inscrição no exame, possibilita que o indivíduo converse sobre o que ele já conhece, visto que as perguntas do avaliador vão estar relacionadas ao que a pessoa expôs na ficha. Portanto, já se dá início ao processo de observação do desempenho oral do participante, a partir da análise de sua competência para interação em LP, a fluência (que é interpretada como uma capacidade de interação contínua, sem interrupções do fluxo da conversa), adequação e variação vocabular para os contextos inseridos e temas abordados, e a pronúncia adequada para os sons do português brasileiro (BRASIL, 2013). Além disso, já que a avaliação é integrada, o entendimento da fala do avaliador-interlocutor também é avaliado.

No segundo momento, os avaliadores terão o subsídio de três materiais, denominados Elementos Provocadores (EPs), para instigar o participante a tratar de três temas relacionados aos EPs. Assim, a partir da leitura desses elementos, o participante deverá sustentar mais um momento de interação, com duração de 15 minutos. O uso dos elementos provocadores tem a intenção de avaliar a compreensão leitora do indivíduo, ao observar o entendimento do tema tratado no EP. De acordo com o Guia do Participante (BRASIL, 2013, p.32), “esse entendimento pode incluir a compreensão de termos

específicos (gírias, expressões idiomáticas, regionalismos etc.) em Língua Portuguesa, considerados fundamentais para o início da conversa a respeito do tema abordado no Elemento Provocado”.

A avaliação do segundo momento da PO é feita de acordo com a exploração da compreensão do assunto do EP, a emissão da opinião do participante sobre o tema, bem como a criação da relação entre o tema e elementos do seu país e o conhecimento e abordagem de elementos culturais do Brasil (BRASIL, 2015, p.21). Durante todo o processo de interação oral, os avaliadores não podem julgar opiniões e falas do participante, colaborando apenas para que a conversa seja conduzida de forma natural.

Dados os 20 minutos de interação, a avaliação é feita de forma individual por cada avaliador. Com base no nível de “compreensão oral, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia” (BRASIL, 2020, p.52), o avaliador- interlocutor confere uma nota global, enquanto o avaliador-observador atribui uma nota individual para cada um desses critérios, considerando uma escala de 0 a 5 novamente. A nota final do examinando, na parte oral, é uma média entre as notas concedidas por ambos os avaliadores.

Em sua parte escrita, foco de nossa análise, a prova busca verificar a capacidade do avaliado em compreender e elaborar textos diferentes em função de aspectos discursivos. Para isso, o exame se utiliza de quatro tarefas, discriminadas para avaliar a produção de maneiras diferentes. A primeira e a segunda tarefa são semelhantes, pois se iniciam a partir da apresentação de um vídeo, no primeiro caso, e de um áudio, no segundo, seguindo para a produção de uma proposta de ação relacionada ao que foi apresentado.

Segundo o Manual do Examinando (2015), em ambas as tarefas, os recursos apresentados são reproduzidos duas vezes para os participantes e costumam ter duração de cerca de três minutos. Dessa forma, a avaliação dessas duas tarefas é feita levando em consideração não só a produção escrita, mas a compreensão do vídeo/áudio que precede e norteia a produção. Já a terceira e a quarta tarefa partem da leitura de textos escritos de pelo menos uma lauda seguida da produção escrita. Nessas tarefas, avalia-se a compreensão do que foi lido junto à produção escrita, diretamente relacionada ao texto lido.

A atividade de produção escrita sempre estará ligada a um determinado contexto de produção. Em cada tarefa do exame, são dados os papéis que os participantes irão assumir, seus interlocutores, o gênero específico a ser elaborado e a finalidade da produção. Assim, a atividade de produção do texto se dá a partir do momento em que o examinado entende o contexto em que está inserido, quais são seus interlocutores e o

propósito comunicativo da sua produção, isto é, “cada tarefa específica, a ser cumprida a partir de seu enunciado, está circunscrita a um evento comunicativo, em que são explicitadas as condições de produção para o participante ajustar seu texto aos propósitos dessa tarefa” (BRASIL, 2020, p.31).

Assim, lembrando que os critérios de avaliação do Celpe-Bras se baseiam na possibilidade de uso real da língua, se for evidente a integração dos fatores mencionados anteriormente, com o bom uso da língua, consequentemente, o participante obtém um resultado satisfatório na prova. É nesse sentido que os textos escolhidos para compor as tarefas do exame são passíveis de circulação na mídia, bem como os gêneros escolhidos para a produção partem da suposição de que fariam parte do meio acadêmico ou profissional de atuação dos participantes (BRASIL, 2015).

De modo geral, apesar de o foco dessa etapa se voltar para a produção escrita, esse tipo de produção depende do bom entendimento de textos orais e escritos e a seleção das informações necessárias ao contexto apresentado, o que, mais uma vez, demonstra como ocorre a avaliação integrada das habilidades. Esse é o grande diferencial do Celpe-Bras, quando comparado a outros exames de proficiência. Como afirma Souza Neto (2018, p.70)., “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”.

Em relação à avaliação da parte escrita, o Manual do Examinando (2015) e o Guia do Participante (2013) informam que ela é feita por uma equipe de professores e pesquisadores da área do PLE, determinando dois avaliadores diferentes para cada tarefa, totalizando pelo menos oito avaliadores para a parte escrita, que vão atribuir uma nota em uma escala de 0 a 5.

Os avaliadores obedecem a uma grade com parâmetros gerais para observação, mas cada tarefa apresenta parâmetros específicos que garantem a singularidade de cada exercício da parte escrita do exame. De maneira geral, para garantir uma certificação alta, desde a edição de 2014/2, o participante deve obedecer a dois critérios: adequação contextual e adequação linguístico-discursiva (BRASIL, 2020).

Na primeira adequação, o participante deve ter conhecimento suficiente para se adequar ao gênero, considerando seu objetivo, seu interlocutor e o formato do gênero solicitado. Na última, o que se pede é clareza nas suas ideias e nas formas linguísticas colocadas no texto, além de conhecimento do léxico e da gramática da língua para adequar às situações expostas nas tarefas do exame. Visto isso, para um participante obter um nível

superior avançado teria que conhecer gêneros diversos para garantir as adequações necessárias.

Ao final desse momento, conforme Nagasawa (2018, p.39), “a nota final da PE é referente à média aritmética das notas finais das quatro tarefas, que resultam da média aritmética das notas atribuídas pelos dois avaliadores em cada tarefa”. Terminado isso, a nota final do Celpe-Bras, que garante um nível certificado, é obtida a partir do nível mais baixo entre a parte escrita e a parte oral do exame. A explicação para isso é que, como a avaliação é feita de forma integrada e pretende certificar uma proficiência global, essa proficiência só seria global até o último momento de encontro das habilidades aferidas nos participantes, isto é, não estando todas compatíveis no mesmo nível, o momento de convergência dessas habilidades se daria no nível mais baixo obtido em uma das partes do exame (BRASIL, 2013).

2.2.4. Comparações entre os exames do Brasil e de Portugal

A partir do exposto, conseguimos pontuar algumas diferenças entre o exame brasileiro e os exames portugueses. A começar pela maneira como é feita a subdivisão dos níveis de proficiência que serão avaliados. Como foi apresentado, os exames portugueses utilizam a divisão em seis níveis (A1, A2, B1, B2, C1, C2) posta pelo QECR, enquanto o exame brasileiro se restringe a quatro níveis (intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior).

Outra diferença que se faz presente é a forma de avaliação dos níveis de proficiência, já que, no caso de Portugal, ela é feita por mais de um exame, e não apenas um. Isso significa que o participante escolhe em qual nível de proficiência ele deseja ser testado e quais atribuições precisam ser cumpridas por ele. No caso do Celpe-Bras, o participante saberá posteriormente o nível de proficiência alcançado, tendo em vista que a avaliação é feita a partir do desempenho do indivíduo no exame.

Nessa mesma perspectiva, ainda em relação ao formato dos exames, observamos também que os exames portugueses são estruturados de maneira diferente ao Celpe-Bras. Tendo em vista que essa é uma das características mais marcantes do exame brasileiro, sua estrutura se baseia num formato que permite a avaliação integrada das habilidades. Assim, o exame está dividido em uma parte oral e uma parte escrita e a nota final é atribuída de acordo com o nível mais baixo alcançado pelo participante em uma das partes.

Por outro lado, o que se torna perceptível com os exames do CAPLE é a avaliação isolada dos componentes escolhidos para determinação de cada nível

(compreensão da leitura, produção e interação escritas, compreensão oral e produção e interação orais), isto é, há a segmentação do que determina o nível de proficiência do participante. Assim, o resultado final é obtido pela soma das notas obtidas por meio dos componentes avaliados separadamente.

Outra distinção possibilitada pela descrição dos exames se faz na composição deles, isto é, no tipo de enunciado escolhido para avaliar a proficiência. Como colocamos na seção de caracterização dos exames, boa parte dos componentes dos exames portugueses é composta por questões de múltipla escolha, correspondência e verdadeiro e falso. Como o viés comunicativo é explícito no Celpe-Bras, as atividades propostas em sua parte escrita são contextualizadas e se desenvolvem por meio de tarefas que seguem as regras de uso da língua em situações comunicativas apresentadas no exame.

A partir desses exames, é possível entender que a proficiência de um participante não depende apenas de suas habilidades; o formato da avaliação também contribui para tal. No contexto de classificação dos exames de proficiência em língua portuguesa, considerando sua validade e confiabilidade, o Celpe-Bras é um exame que se caracteriza por ser um teste construído com base em tarefas, em que a avaliação se dará de maneira *subjetiva*, enquanto os exames do CAPLE possuem um formato *misto*, isto é, apresentam questões objetivas, em que a resposta correta está bem discriminada, e questões subjetivas, como o caso da proposta de produção textual pelo participante.

Vale ressaltar que mesmo havendo questões subjetivas, não há integração de todas as habilidades, já que todas são avaliadas separadamente. Em relação a nossa análise, interessa-nos observar a parte escrita de ambos os exames. Ao que pudemos verificar, esses exames possuem questões subjetivas dedicadas para sua parte escrita. Porém restamos saber se os critérios adotados por eles para o(s) componente(s) avaliado(s) estão em conformidade com o que é proposto, além de observar também, de maneira comparada, se há pontos convergentes nas partes escritas de cada exame.

3. ANÁLISE DOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA CERTIFICADOS PELO BRASIL E POR PORTUGAL

No capítulo anterior, dividimos a seção em duas partes; a primeira se voltou para a apresentação do contexto em que os exames de proficiência analisados estão inseridos, além de mostrar algumas relações empreendidas no âmbito da CPLP. Já a segunda ficou direcionada à descrição dos exames de proficiência do português em diferentes variedades. A partir daí, expomos as principais características de cada exame, destacando também os pontos convergentes e divergentes entre eles.

Nessa seção, dedicamos nossos esforços para análise de cada nível certificado pelo Celpe-Bras, e dos níveis B1, B2, C1 e C2, certificados pelo DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE, respectivamente. Como sabemos, no exame brasileiro, o indivíduo só tem conhecimento do nível alcançado posteriormente à execução do exame. Por isso, temos como base o que é descrito por documentos associados ao exame (como o documento-base, o manual do examinando e o Guia do participante) e os critérios de análise utilizados no exame para que façamos a observação aproximada ao resultado de um participante que obteve o nível intermediário.

No caso dos testes portugueses, também nos baseamos nos requisitos apontados pelos documentos portugueses e pelo site do CAPLE para que o participante obtenha sucesso ao realizar o exame, mas não tivemos acesso aos critérios específicos de avaliação de lá. Apesar disso, pressupõe-se que será avaliado e certificado o que foi posto como requisito para que o participante alcance do nível desejado no exame.

É desse modo que constatamos o que, de fato, os exames estão avaliando, bem como expomos a concepção de língua e competência comunicativa a que estão atrelados, para assim, verificar a possibilidade de aproximar os níveis certificados por eles. Torna-se relevante ressaltar, mais uma vez, que nosso foco de análise se dá na avaliação da interação escrita, inscrita na parte de produção e interação escritas dos exames de Portugal e na parte escrita do Celpe-Bras. Assim, fizemos a análise de uma amostra referente à parte de produção e interação escritas dos exames portugueses, disponibilizado na página do CAPLE, e de todas as tarefas relativas à parte escrita do exame Celpe-Bras, aplicado em 2019.1.

3.1 O Diploma Elementar de Português Língua Estrangeira (DEPLE)

Como já sabemos, o DEPLE é o exame de proficiência que equivale ao nível B1 em Portugal. Desse modo, o interessado em certificar esse nível deve se submeter a essa prova. Ela se divide em quatro componentes avaliativos: Compreensão da Leitura, Produção e Interação Escritas, Compreensão Oral e Produção e Interação Oraís. No capítulo anterior, fizemos breve apresentação de cada uma delas, dando enfoque maior para a parte de Produção e Interação Escritas, que estamos analisando.

Para esse componente, no nível B1, temos uma série de requisições ao indivíduo que irá realizar esse exame. Abaixo, reunimos algumas informações, com base no QUAREPE, no site do CAPLE e no documento Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário.

Quadro 4: exposição de requisitos que caracterizam os níveis de proficiência dos exames portugueses segundo três diferentes fontes de informações

REQUISITOS PARA O NÍVEL B1		
QUAREPE	Site do CAPLE	Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário
É capaz de escrever textos simples e articulados numa sequência linear sobre vários assuntos no âmbito dos seus interesses. É capaz de fazer uma descrição pormenorizada, simples e direta, sobre assuntos seus conhecidos, nos domínios onde tem de atuar (designadamente privado e educativo). É capaz de relatar, num texto simples e articulado, acontecimentos e viagens (reais ou imaginárias), incluindo sentimentos e a manifestação de opiniões, acordo, desacordo e justificação de ações. É capaz de escrever, no domínio educativo ou privado, mensagens (carta ou correio eletrónico)	Em situações comunicativas do quotidiano, os utilizadores do português são capazes de: escrever bilhetes, postais e cartas pessoais, que poderão incluir, por exemplo, a descrição de pessoas/ espaços, o relato de acontecimentos; escrever mensagens (suporte eletrónico ou papel) dirigidas a instituições, por exemplo, a confirmar um alojamento, a pedir informações sobre um curso; preencher impressos que requeiram descrição de situações, narração de acontecimentos, como, por exemplo, um impresso de relatório de acidente; Em situações comunicativas do domínio do trabalho, os utilizadores do português são capazes de: escrever cartas da área profissional, de rotina, embora seja necessária uma revisão dos textos (eletrónica e/ou humana); elaborar um curto memorando de uma reunião de trabalho; escrever	O aluno é capaz de produzir pequenos textos escritos, a propósito de sequências ouvidas, lidas, ou a partir de imagens, em contextos variados, tais como sala de aula, rua etc; Escrever sobre assuntos do quotidiano, experiências vividas ou assuntos de interesse pessoal, tais com diário, memórias, autobiografias, carta (informal); Escrever pequenos textos estruturados, a partir de um tópico especificado, e redigir respostas sobre os textos escolares estudados. Justificar, por escrito, as razões de uma escolha, de uma atitude, embora ainda de uma forma muito simples e elementar. Distinguir o essencial do acessório e de redigir um

sobre assuntos de natureza curricular, pessoal e cultural. É capaz de escrever, de forma clara, notas com informações simples, mas relevantes, nos domínios privado e educativo. É capaz de expor, de forma clara, problemas e de colocar questões.	mensagens informais (suporte eletrônico ou papel) para colegas; Em situações comunicativas do domínio do estudo, os utilizadores do português são capazes de: tomar notas durante uma reunião, uma aula/conferência para fins meramente pessoais, recorrendo, possivelmente, ao seu registo também na língua materna; tomar notas a partir de fontes escritas, embora, muito possivelmente, com inexatidões; elaborar um curto resumo/sumário de uma aula.	resumo de um texto, com vocabulário simples, assim como outros textos que obedecem a técnicas e modelos de escrita, tais como o relatório. Relatar o enredo de um filme, uma situação presenciada, vivida ou inventada, e reproduzir uma sequência narrativa, tomar notas, no âmbito do estudo de outras disciplinas curriculares.
--	---	---

Fonte: Elaborado pela autora a partir de QUAREPE (2012), site do CAPLE, Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM) Ensino Secundário (2008).

As informações contidas no quadro 4, apesar de serem retiradas de diferentes fontes se encontram alinhadas, visto que dentre os requisitos expostos, a capacidade de produção de textos curtos e articulados é o que se destaca, o que varia são as situações em que esses textos se aplicariam.

Em uma breve comparação entre fontes, percebemos que o QUAREPE, mesmo sendo o documento direcionador de práticas em PLE, apresenta menor detalhamento dos requisitos atribuídos a uma pessoa de nível B1, dado que não há informações sobre o conhecimento técnico que o indivíduo pode ter sobre a língua e são poucos os exemplos que mostram os gêneros discursivos aos quais suas habilidades podem estar relacionadas (como é o caso da menção a cartas ou correio eletrônico).

O que consta nas Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário apresenta maior grau de detalhamento, considerando a presença de exemplo de gêneros discursivos e de informação técnica que o indivíduo pode ter sobre a língua, como é o exemplo da distinção entre aspectos essenciais e acessórios em um texto, além de abordar também a interação com textos não escritos (imagens, textos orais).

Ainda mais detalhado é o site do CAPLE, que divide as requisições em três tipos: situações comunicativas de domínio do cotidiano, do trabalho e do estudo. A partir daí, há uma variedade de gêneros discursivos expostos de acordo com a habilidade que o participante deve ter diante de uma situação comunicativa específica, como é visto ao tratar do preenchimento de impressos com descrição e narração de acontecimentos, em que se sugere a escrita de um relatório de acidente como exemplo. Além disso,

observamos que ao utilizar as palavras “narração” e “descrição”, o site demonstra uma preocupação com as tipologias textuais.

Outra característica diferencial do site do CAPLE se faz presente na parte de domínio de trabalho e de estudo, em que é exposta a possibilidade de revisão da produção textual do indivíduo ou sua interferência com a língua materna nesse tipo de situação (contexto acadêmico e profissional), considerada mais formal e complexa que a cotidiana. Reconhecemos, com isso, por ser uma plataforma especificamente relacionada aos exames de proficiência certificados por Portugal, que o site do CAPLE nos fornece maior precisão nos requisitos solicitados ao participante do exame. Sendo assim, ainda que não tenhamos descartado as informações postas pelos documentos descritos anteriormente, demos maior destaque para as contidas no site.

Dando prosseguimento às análises, foi extraída amostra referente à parte de produção e interação escritas do DEPLE, disponibilizado no site oficial do CAPLE, órgão responsável pela certificação desse exame. Para essa etapa, são disponibilizados 60 minutos, que devem ser distribuídos para as duas seções de produção escrita, como é possível visualizar a seguir.

Figura 1: Parte escrita do exame DEPLE

PARTE 1

A mensagem que vai escrever deve ter uma extensão de 110-130 palavras.

Escreva a mensagem na folha de respostas.

Escreva uma mensagem de correio eletrónico a um amigo seu a contar-lhe o que se passou consigo no último fim de semana.

O seu texto deve começar assim:

*No sábado, quando estava a sair casa, o telefone tocou. Afinal, era uma mensagem.
Depois de a ler, não podia imaginar o que me ia acontecer.*

PARTE 2

A mensagem que vai escrever deve ter uma extensão de 50-70 palavras.

Escreva a mensagem na folha de respostas.

Você vai organizar um jantar de antigos alunos da escola onde estudou.

Escreva-lhes uma mensagem

- a informar quando e onde é o jantar;
- a dar informações sobre como chegar ao local do jantar;
- e a explicar a atividade que organizou para depois do jantar.

Fonte: Site do CAPLE

A figura 1 representa o formato do DEPLE, composto pelas duas seções mencionadas anteriormente, nas quais estão dispostos dois enunciados. Na primeira parte

do exame, é solicitada ao participante a produção de um correio eletrônico a um amigo, com a finalidade de informar o que houve no fim de semana. Nesse momento, também é dada a instrução de como deve ser iniciado o texto, além do quantitativo de palavras que ele deve ter, variando entre 110 e 130.

Na segunda parte, há a solicitação de produção de uma mensagem para ex-colegas de classe, com o intuito de convidá-los para um jantar. A mensagem tem a extensão menor, com 50 a 70 palavras, e instrução também se relaciona ao modo de produção, porém apresenta maior detalhamento acerca do que deve estar inscrito no texto, a saber, o local, as coordenadas do endereço e as atividades que envolvem o jantar.

Em relação aos requisitos para obter o nível B1, observamos que as propostas de produção dadas pelos enunciados ficam restritas ao nível do cotidiano, visto que o papel assumido pelo participante é de amigo, não tendo que respeitar determinado nível hierárquico, além de apresentar o objetivo de, na primeira proposta, atualizar um amigo, e na segunda proposta, fazer um convite para um jantar de reencontro da turma escolar.

As duas atividades são passíveis de serem realizadas por indivíduos de níveis mais simples, o que é comprovado pelo próprio site do CAPLE, ao afirmar que um participante de nível A2 é capaz de “escrever textos informais como, por exemplo, um postal ou uma carta com uma mensagem simples sobre assuntos de natureza pessoal”. Em comparação com o teste de nível A2, denominado CIPLE, no que se refere à produção do mesmo gênero, com contexto de produção similar, a diferença é exposta apenas no quantitativo de palavras solicitadas para a escrita do texto, ficando para o DEPLE o texto com maior número de palavras.

Apesar de entendermos que as habilidades apreendidas pelo participante são vistas como cumulativas pelo construto teórico dos exames portugueses, há uma limitação no exame DEPLE ao avaliar a mesma habilidade que o CIPLE, tendo em vista que aquele avalia um nível maior de proficiência, portanto, seu foco deveria estar voltado para a apreensão desse nível. Dessa forma, além de o exame apresentar a possibilidade de o participante apenas testar seu conhecimento no nível cotidiano, já que os contextos das atividades solicitadas não abrangem os outros contextos discriminados pelo CAPLE, foi percebido também que o exame apresenta restrições em relação à precisão em diferenciar o nível B1 do A2, avaliado por outro teste de proficiência certificado pelo mesmo órgão.

Ainda assim, mesmo com a apresentação desses pontos, não podemos afirmar que o exame não atendeu às exigências do CAPLE, dado que avaliou requisitos solicitados

para caracterização de um indivíduo de nível B1, como o gênero a ser produzido, reafirmando seu caráter avaliativo para este nível.

Com um olhar voltado para as atividades solicitadas, ambas as partes do exame apresentam características que aproximam o teste à simulação de uma situação comunicativa, como a presença de um destinatário e a finalidade de produção do texto. Apenas fazemos uma ressalva quanto ao gênero solicitado na primeira atividade, dado que a produção de um correio eletrônico não seria a mais adequada para uma conversa entre amigos, considerando o surgimento das novas tecnologias que aceleram a interação entre os sujeitos e possibilita mudança nas regras de uso da língua atuais. O participante submetido ao exame deve adequar sua produção ao que foi exigido, isto é, considerando o seu papel na enunciação, o objetivo de sua escrita, seu destinatário/interlocutor, as regras e o contexto de uso no qual estaria inserido. Apesar de não haver informações acerca do processo ou dos critérios avaliativos dos exames do CAPLE, a partir dos enunciados, o exame DEPLE dá indícios de que fatores, além dos estruturais, seriam levados em consideração, dado que ao apresentar uma proposta de produção textual contextualizada, as competências pragmáticas (QUAREPE, 2012) são requisitadas para o bom desempenho do participante durante sua produção.

Por outro lado, como já foi mencionado, a avaliação de habilidades não é feita de maneira integrada, isto é, nessa seção, apenas observam a habilidade de escrita do participante. Segundo Souza Neto, esse tipo de avaliação implica o entendimento da língua sem seu caráter “interacional, dinâmico e múltiplo” (2018, p.96). Nesse sentido, em uma simulação de situação real de interação, seria esperada a integração das habilidades.

Diante do exposto, não está evidente a concepção de língua e de competência comunicativa avaliada pelo exame, já que não tivemos acesso a seus parâmetros de avaliação. Se seguirmos o descrito pelos documentos-base e pelo site do CAPLE, o DEPLE apresentaria enfoque nos aspectos lexicogramaticais, dado que estes são evidenciados pelos documentos, e avaliaria uma competência comunicativa baseada em uma perspectiva estrutural da língua.

Contudo, na seção de produção e interação escritas do DEPLE, o exame demonstra maior abertura para aproximação de uma abordagem de avaliação de desempenho, por meio de gêneros discursivos, ao apresentar atividades contextualizadas, o que implicaria uma visão interativa da língua e a noção de competência comunicativa como a capacidade de uso efetivo da língua diante de diversos contextos.

3.2 O Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DIPLE)

O Diploma Intermédio de Português Língua Estrangeira (DIPLE), como já sabemos, corresponde ao nível B2 do QECR. Assim como o DEPLE, o exame se divide em quatro componentes, e tal como fizemos com o exame de nível B1, observaremos as requisições para o exame de nível B2. No que se refere à parte de Produção e Interação escritas, o quadro 5 expõe as informações coletadas:

Quadro 5: exposição dos requisitos que caracterizam o nível B2

REQUISITOS PARA O NÍVEL B2	
Site do CAPLE	QUAREPE
Em situações de comunicação do quotidiano, os utilizadores do português são capazes de escrever a maior parte dos textos necessários a este tipo de situações.	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.
Em situações de comunicação relativas ao trabalho, os utilizadores do português são capazes de produzir um conjunto de documentos, que poderão necessitar de verificação, no caso de precisão e registro serem importantes; produzir textos, de uma área de trabalho conhecida, que descrevam e deem informação pormenorizada, por exemplo, sobre um produto ou serviço; registrar mensagens e de as transmitir, podendo, no entanto, haver dificuldades se forem muito extensas ou complexas; escrever textos ditados, desde que o ritmo seja adequado e tenham tempo para verificar o que estão a escrever.	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 atualidade. É capaz de escrever um texto expositivo, apresentando informação, argumentação, ou justificando pontos de vista nos domínios onde precisa de atuar.
Em situações de comunicação relativas ao estudo, os utilizadores do português são capazes de tomar notas numa aula/conferência/seminário; tomar notas a partir de fontes escritas, embora possam ter alguma dificuldade em ser suficientemente seletivos; produzir textos do domínio das relações educativas, embora tenham ainda dificuldades com trabalhos académicos.	É capaz de escrever mensagens em que pode exprimir diferentes graus de emoção, destacar os aspectos importantes dum acontecimento ou duma experiência e fazer comentários. É capaz de expor problemas e levantar questões num determinado contexto que implica a compreensão de vários fatores. É capaz de preencher inquéritos e formulários sobre assuntos do quotidiano ou do seu interesse.

Fonte: elaborado pela autora a partir do site do CAPLE e do QUAREPE.

Como é possível observar, o quadro 5 expõe informações acerca do nível B2 apenas a partir do CAPLE e do QUAREPE. Isso ocorre porque, no documento *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino*

Secundário, as especificações dos requisitos têm seu fim ao chegar no nível B1. Mesmo com essa limitação, há a possibilidade de comparar os dados dispostos acima.

Segundo o QUAREPE, o indivíduo de nível B2 apresenta maior detalhamento em sua produção, ainda que os tipos textuais sejam semelhantes aos colocados no nível B1. Além disso, a produção do indivíduo se volta para gêneros cotidianos ou, como consta no documento, “domínios onde precisa de atuar”. Do mesmo que no nível anterior, as informações não estão muito detalhadas, o que pode ser visto a partir da não especificação dos gêneros a serem produzidos e suas temáticas, por exemplo.

De acordo com informações encontradas no site do CAPLE, observamos que o padrão de divisão das habilidades e competências por domínios de uso da língua permanece inalterado. Apesar disso, notamos que o detalhamento de informações também não foi feito de maneira precisa, isto é, há vagueza, dado que, ao analisar os requisitos referentes ao domínio cotidiano e ao domínio do trabalho, por exemplo, não há especificação do tipo de texto ou documento a ser produzido pelo indivíduo, como se esse tipo de informação já estivesse subentendido e, assim, não há exposição dos gêneros passíveis de produção no exame.

Por outro lado, a preocupação com tipologia textual está presente, com maior enfoque para tipologias descritivas e expositivas. Em adição a isso, ainda há a ênfase para a questão da familiaridade com o texto a ser produzido como fator medidor de uma produção independente, e para as possibilidades de verificação de produções referentes a documentos com maior precisão de informações e a textos ditados no domínio do trabalho, como também ainda persistem dificuldades na produção de mensagens extensas ou complexas, no domínio do trabalho, e de tomar notas de fontes escritas e de produzir trabalhos acadêmicos, no domínio do estudo.

Esses últimos aspectos se tornam ainda mais relevantes ao compararmos aos requisitos para o nível B1, visto que o uso de expressões como “dificuldade em ser suficientemente seletivos” ou “verificação no caso de precisão e registro serem importantes” expressam preocupações com o conteúdo posto na produção, enquanto a expressão “revisão dos textos (eletrônica e/ou humana)”, utilizada na descrição dos requisitos do DEPLE, sugere preocupação maior com aspectos gramaticais.

Cabe ainda evidenciar que alguns dos requisitos para o nível B2 também estão presentes no nível anterior. Em situações do nível cotidiano, apesar de não especificar os gêneros os quais o sujeito é capaz de produzir, supõe-se que aqueles colocados como requisitos do nível anterior já são dominados. É notável também que, em situações de

domínio do estudo, o sujeito é capaz de tomar notas tanto no nível B1 quanto no B2, porém, no primeiro nível, há a especificação de que os objetivos da produção seriam pessoais, podendo recorrer à língua materna, o que não ocorre no segundo, exigindo maior segurança do indivíduo em relação aos conhecimentos da língua portuguesa.

Desse modo, as informações contidas no site do CAPLE demonstram não só as condições necessárias para que um participante ao DIPLE obtenha êxito no exame, mas também expõem diferenciações entre o nível B1 e o B2, necessárias para que o indivíduo entenda qual exame deve escolher para ser avaliado. Na parte de Produção e Interação Escritas desse exame (DIPLE), o participante ao teste terá 75 minutos para desenvolver suas produções, realizadas em três partes, sendo compostas por uma questão cada. Abaixo, segue o excerto referente à parte 1.

Figura 2: Parte 1 da parte escrita do exame 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.

Fonte: Site do CAPLE

Essa figura representa o formato do primeiro momento de avaliação da parte de Produção e Interação escritas do DIPLE. Segundo o site do CAPLE, o participante deve realizar a “produção de uma carta pessoal ou dirigida a uma instituição, com uma extensão de 160-180 palavras”. Conforme podemos visualizar na figura 2, essa norma é atendida, visto que a atividade propõe a elaboração de uma carta (a qual qualificaríamos como carta aberta) direcionada às autoridades municipais e a extensão da produção é sinalizada ao início da atividade. A partir daí, observamos também que há contextualização da proposta, indicando o papel que o sujeito assume, seu objetivo de produção, seu interlocutor e o gênero a ser produzido, ainda que não esteja especificado, já que há diversos tipos de cartas.

Interessa notar que, diferentemente da primeira parte do DEPLE, ainda que ambas exijam a produção contextualizada de algum gênero, não há instruções para elaboração do texto ou dicas do que deve constar nele, o que indica maior grau de dificuldade para o indivíduo, visto que o conhecimento estrutural e de conteúdo deve partir somente dele.

Na segunda parte do DIPLE, entretanto, a estruturação da questão muda, como é possível ver a seguir.

Figura 3: Parte 2 da parte escrita do exame 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.

Fonte: Site do CAPLE

De acordo com o site do CAPLE, nessa parte, o indivíduo deve produzir “um texto narrativo, descritivo ou argumentativo (a partir de três tópicos dados), com uma extensão de 160-180 palavras”. Mais uma vez, a norma foi atendida. Assim, percebe-se que, nessa seção, o indivíduo tem a chance de escolher, entre três propostas, o texto que ele possui mais familiaridade. A primeira proposta sugere a escrita de um filme ou livro de escolha da pessoa e parte do domínio do cotidiano, em que ela conta um fato pessoal relacionado ao filme ou livro que ela comentar. Nesse tipo de produção, o caráter argumentativo é excluído, já que não há defesa de um ponto de vista em detrimento de outro, abrindo possibilidade para tipologias narrativas e/o descritivas.

A segunda e a terceira propostas pedem a opinião do sujeito acerca de dois temas diferentes. Nesses casos, o indivíduo deve mobilizar habilidades de argumentação para defender a tese dele. Na segunda proposta, a pessoa tem a possibilidade de argumentar em torno de duas situações, já que ao tratar do turismo de massa, o enunciado da questão faz dois questionamentos – o turismo de massa como fonte de destruição ou de preservação dos lugares do planeta – que se relacionam por meio de uma conjunção alternativa (ou).

Na terceira proposta, a possibilidade de argumentar, inicialmente aparenta ser maior, já que ao abordar a questão da quantidade excessiva de carros nas ruas, o enunciado pergunta ao indivíduo qual a opinião dele. Porém, logo após isso, são

colocadas duas alternativas novamente; reestruturar as cidades ou dificultar a entrada dos carros em centros urbanos. Assim, as duas últimas propostas de produção apresentam estrutura e enunciados semelhantes, apenas alterando o tema da produção.

Cabe ressaltar que nenhuma das três propostas de produção apresenta claramente o gênero a ser produzido, muito menos os elementos de uma situação comunicativa. Desse modo, se na primeira parte do exame, essas características foram evidentes, na segunda parte, deixaram de existir. À medida que avançamos as análises para a terceira parte do exame, isso fica, cada vez mais, nítido, como demonstra a figura 4:

Figura 4: Parte 3 da parte escrita do exame 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 quiseses 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 ...**

Fonte: Site do CAPLE

Para essa seção, segundo o site do CAPLE, O indivíduo deve fazer a reescrita de frases. Então, nesse momento, são listadas dez frases descontextualizadas e sem relação entre si, que precisam ser reescritas, considerando as alterações necessárias à estrutura para manter o sentido da frase original. Além disso, percebemos que a sentença que o indivíduo deve produzir já tem seu início definido pela questão. Assim, ele não só deve reescrever as frases, como também complementar a sentença de maneira coerente.

Cabe salientar que esse passa a ser um trabalho intuitivo do sujeito avaliado, visto que, no enunciado da questão, não há menção ou instrução em relação à mudança de discurso, inversão frasal, sinônimos ou uso de conectivos de valor semântico semelhante. Nesse sentido, numa questão, podem ser trabalhados diferentes conteúdos gramaticais, mesmo que não haja orientação para tal.

Ao observar as três seções que compõem a parte de Produção e Interação Escritas do DIPLE, percebemos uma progressão no tipo de questão encontrada, passando de uma questão subjetiva, com proposta de produção contextualizada e composta por elementos da situação comunicativa explícitos, para uma questão limitada à reescrita de frases,

encontrada na terceira seção. A partir do uso de enunciados como o da terceira parte, é visível que os aspectos gramaticais e lexicais voltam a ser foco de análise. Com o distanciamento de questões contextualizadas que deem mais liberdade de produção à pessoa avaliada, “a proficiência é de caráter conteudista e de junção de duas competências apenas” (SOUZA NETO, 2018, p. 97).

Em relação aos requisitos para obtenção do nível B2, nas questões que são possíveis de verificar a qual domínio a produção solicitada está atrelada, as atividades em geral se restringem ao nível do cotidiano (assim como ocorreu no DEPLE). Muito embora as duas últimas propostas encontradas na seção dois possam se caracterizar como produções do domínio das relações educativas, como não houve contextualização da produção, não se sabe a posição que o sujeito assume caso escolha realizar uma dessas produções. Tendo isso em vista, essa lacuna gera inúmeras possibilidades de atuação do sujeito, inclusive fora do domínio do estudo.

Apesar de estarem situadas em um domínio de uso no dia a dia, as propostas de produção, da maneira que são postas, não caberiam em um nível de proficiência abaixo do DIPLE, dado que atendem a alguns dos requisitos colocados pelo CAPLE. Assim, a exemplo da proposta de produção da primeira seção, mesmo que ela corresponda a uma habilidade comum ao nível B1 e ao B2, é especificada, no B1, a finalidade da produção da mensagem a instituições, que se situa em um nível instrucional. Além disso, como já mencionamos, na atividade do DIPLE, não há pistas de como iniciar o texto ou de quais informações colocar nele.

Já da segunda seção em diante, o tipo de enunciado é diferente em relação ao exame anterior, o que colabora para identificação de marcas típicas desse nível, mas dificulta a avaliação de outros requisitos, pois os enunciados encontrados passam a ter enfoque maior em regras da língua, que não estão contidas explicitamente nos requisitos do site do CAPLE.

Desse modo, a partir da nossa análise, é perceptível que o exame DIPLE, que certifica o nível B2 do QEQR, avalia aspectos relativos a alguns dos requisitos colocados e, por isso, mantém sua avaliação da proficiência limitada, não só por não abarcar todos os domínios no exame, como também por apresentar enunciados que limitem ainda mais a análise, tendo em vista que eles remetem à visão psicométrico-estruturalista da avaliação.

3.3 O Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE)

O Diploma Avançado de Português Língua Estrangeira (DAPLE) certifica o nível C1 do QECR. Assim como os dois exames analisados anteriormente, ele se divide em quatro componentes, e, no que se refere à parte de Produção e Interação escritas, os requisitos para que um indivíduo tenha nível C1 estão a seguir.

Quadro 6: exposição dos requisitos que caracterizam o nível C1

REQUISITOS PARA O NÍVEL C1	
Site do CAPLE	QUAREPE
Em situações de comunicação do quotidiano, os utilizadores do português são capazes de escrever a maior parte dos textos necessários a estas situações.	É capaz de escrever textos estruturados, de forma clara, sobre assuntos fora da sua área de interesse, salientando os pontos mais relevantes e defendendo um ponto de vista, através de exemplos pertinentes para chegar a uma conclusão apropriada, utilizando os registos linguísticos mais adequados.
Em situações de comunicação relativas ao trabalho, os utilizadores do português são capazes de produzir textos relativos a pedidos de produtos/serviços, podendo ainda precisar de ajuda; escrever um texto ditado e de tomar notas, desde que os textos não versem questões complexas ou abstratas completamente desconhecidas; escrever cartas de muitos tipos, como, por exemplo, pedidos de informação, apresentação de queixas, candidaturas etc.	É capaz de escrever textos descritivos ou narrativos, claros e estruturados, adequados ao fim em vista (designadamente com fins estéticos ou lúdicos).
Em situações de comunicação relativas ao estudo, os utilizadores do português são capazes de tomar notas numa aula/conferência/seminário, que poderão ser úteis em posterior produção de texto; tirar notas de fontes de informação escritas e escrever composições ou textos mais longos de índole académica, embora possam ocorrer ainda erros sintáticos e/ou lexicais ou ainda de inadequação de registo; fazer um relatório de uma investigação, podendo haver erros ocasionais.	É capaz de escrever mensagens com clareza, nos domínios em que tem de atuar, com recurso a diferentes registos linguísticos (incluindo os registos afetivo e humorístico), ou os provérbios, adjetivações comparativas e expressões idiomáticas.
	É capaz de escrever, de forma clara, estruturada e com vocabulário adequado, sobre assuntos escolares ou do seu interesse.
	É capaz de escrever pedidos, relatórios, cartas de motivação, currículos para os domínios em que precisa atuar.

Fonte: elaborado pela autora a partir do QUAREPE e do site do CAPLE.

A partir do quadro 6, percebe-se que, segundo o QUAREPE, o participante de nível C1 apresenta argumentação estruturada em suas produções, bem como domínio de competências linguísticas que permitam criar efeitos lúdicos ou estéticos e, até mesmo, utilizar expressões idiomáticas e provérbios. Outro fator incluído é a especificação de alguns gêneros a serem produzidos, como as cartas de motivação e os currículos. Os assuntos escolares e os de fora da área do interesse do indivíduo também compõem os requisitos desse nível, o que colabora para a diferenciação com o nível B2 e possibilita

que a escrita textual nem sempre se baseie num tema conhecido ou cotidiano. Desse modo, ainda que haja vagueza em seus requisitos, novas informações foram adicionadas.

No site do CAPLE, mais uma vez, as habilidades foram separadas por domínio – cotidiano, trabalho ou estudo. É percebida também a vagueza de informações ao descrever o tipo de texto que pode ser produzido por um indivíduo de nível C1 em todos os três domínios, ainda que alguns dos gêneros possam ser mencionados, como é o caso da carta e do relatório de investigação.

Em comparação ao nível anterior (B2), surgem novos tipos de textos, mas assim como no DIPLE, a questão da familiaridade com o tema de produção colabora para melhor desenvoltura do indivíduo nesse exame – como é visto nas situações do domínio do trabalho. Além disso, também há repetição de algumas produções, como é o caso de “escrever um texto ditado”, porém, dessa vez, a preocupação não se volta para o ritmo da fala ou tempo de verificação do que foi escrito, e sim para a complexidade ou nível de abstração do tema que pode garantir melhor ou pior desempenho do indivíduo nessa produção.

Em relação aos textos pertencentes ao domínio do cotidiano, o caso interfere no entendimento sobre quais textos compõem esse domínio, dado que não havendo nem menção ao tipo de texto ou colocação de algumas características dele, e até mesmo observações quanto ao desempenho do indivíduo ao produzir os textos, não há exposição – de nenhuma forma – dos gêneros a serem produzidos. Tendo em vista que, segundo o CAPLE, o indivíduo deve dominar completamente a maior parte dos gêneros que fazem parte do domínio do cotidiano, é necessário saber especificamente quais são esses gêneros.

Isso também ocorreu com o exame DIPLE, porém como havia maior descrição acerca do domínio cotidiano no DEPLE, a breve comparação entre os exames possibilitou melhor compreensão acerca de alguns gêneros que poderiam estar dispostos no domínio cotidiano do DIPLE. Entretanto, a comparação entre o DIPLE e o DAPLE não resolve o problema, pois ainda que tenhamos algumas informações sobre os gêneros cotidianos no nível B2, baseadas no que está posto no nível B1, há uma lacuna a ser preenchida, de forma que demonstre a transição do nível B1 ao C1, com a disposição dos gêneros específicos e sua funcionalidade.

Tendo em vista que o exame de nível C1 aferirá habilidades acumuladas do nível anterior, espera-se que o sujeito domine as produções consideradas para o nível anterior, mas não só isso; essas habilidades devem ser somadas a novas habilidades. Assim, uma forma de demonstrar essa situação costa no conhecimento que o indivíduo de nível C1 tem dos diversos tipos de cartas, ou melhor, das funcionalidades das cartas, dado que não

só sabe produzir uma carta especificada para o nível anterior, como também demonstra aumento de seu conhecimento acerca desse gênero.

Por fim, é no exame DAPLE que o CAPLE finalmente expõe a habilidade de o indivíduo finalmente produzir textos de caráter acadêmico, mesmo que não os especifique, e junto a isso, deixa evidente o tipo de erro que pode ocorrer (erros sintáticos, lexicais e/ou de inadequação de registro), o que não ficou tão bem estabelecido nos exames anteriores. Desse modo, mais uma vez, há parâmetros de avaliação estabelecidos para avaliação do que é considerado um nível C1 e de diferenciação do DAPLE em relação a exames anteriores.

Nesse caso, o participante ao teste DAPLE terá que realizar, na parte de Produção e Interação Escritas, as produções solicitadas em até 90 minutos. Essa parte do exame, não muito diferente da do exame anterior, está dividida em três seções, que também contêm um enunciado cada. Observe:

Figura 5: Parte escrita do exame DAPLE

PARTE 1 //

Escreva o texto solicitado abaixo na folha de respostas.
O texto deve ter uma extensão de 200-230 palavras.

O parlamento da sua cidade decidiu autorizar a instalação de câmaras de vigilância nas ruas, sobretudo porque os grafiti estão por todas as paredes da cidade e não foi ainda encontrada uma forma de combater eficazmente esta forma de vandalismo.

Escreva uma carta dirigida ao Presidente da Câmara Municipal na qual apresenta os argumentos contra a instalação das câmaras de vigilância e propõe alternativas.

PARTE 2 //

Escreva um texto sobre um dos três tópicos apresentados seguidamente, na folha de respostas.
O texto deve ter uma extensão de 200-230 palavras.

A // Sempre que possível, os jovens deveriam frequentar um curso de línguas fora do seu país. É uma experiência quase sempre inesquecível.

Faça um relato de uma experiência deste tipo que já tenha vivido. Contudo, se ainda não viveu uma experiência destas, e pudesse tê-la, como acha que isso seria benéfico para si?

B // O ser humano precisa da Terra e dos seus recursos para viver. A Terra, ao invés, parece poder viver bem sem o ser humano. Até estaria bastante melhor e mais feliz se o ser humano nunca tivesse aparecido na face da terra.

Concorda ou, pelo contrário, acredita que o ser humano é o salvador da Terra?

C // Não acha que é desumano e pouco razoável dar tanta atenção à proteção dos direitos dos animais, numa altura em que há tantas pessoas a viver no limiar da pobreza, em condições precárias e sem ninguém se preocupar com elas?

Apresente os seus argumentos contra ou a favor.

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. Convinha que terminássemos o projeto a tempo de podermos concorrer. // *Era...*
2. As decisões da direção poderão ter um impacto muito negativo. // *É possível...*
3. Como o tempo não estava famoso, acabaram por adiar a viagem. // *A viagem...*
4. Não sendo propriamente um mar de rosas, a situação está melhor do que prevíamos. // *Apesar de...*
5. No caso de saírem na nova estação do metro, vejam os painéis de azulejos. // *Se...*
6. "Só podia ter sido o Pedro o autor de tamanha façanha!" // *Quem...*
7. "Logo que terminarem as reuniões, vão à secretaria." // *Assim que...*
8. Andando pela cidade, todos se apercebem de como a calçada lisboeta é variada. // *Ao...*
9. Se não tivessem estado todos, a reunião não se teria realizado. // *Caso...*
10. Avisámo-la repetidamente que não metesse a foice em seara alheia, mas ela não quis ouvir. // *Por...*

A figura 5 representa toda a parte que avalia a produção e interação escritas. Assim como apresentada no exame anterior, a estruturação desse momento se caracteriza pela presença de uma proposta de produção de um texto direcionado a alguma autoridade, na primeira seção, pela proposta de produção de um texto com base na escolha do participante entre três opções, na segunda parte, e para finalizar, por um enunciado que apresenta alternativas com frases para ser reescritas e reelaboradas.

Na primeira parte, percebemos a manutenção do padrão de exposição de um enunciado contextualizado, que permite posicionar o participante na situação comunicativa e define a funcionalidade da sua produção, bem como seu interlocutor. Assim, esse tipo de questão, encontrado na primeira seção do DEPLE e do DIPLE, também está presente na primeira seção do DAPLE. Porém, cabe salientar que a diferenciação que se faz entre a proposta do DAPLE e a do DIPLE se torna um trabalho dificultoso, dado que até a especificação do gênero a ser produzido – carta – está contida nos dois exames. Nesse sentido, na primeira seção, poderíamos apontar uma limitação quanto ao que deve ser avaliado no exame, caso que também ocorreu no DEPLE, visto que o exame poderia optar por avaliar o desempenho do participante em um gênero diferente do que é avaliado no teste anterior, e, assim, demonstraria avaliação referente ao nível esperado (C1) e manteria a diferenciação entre os exames.

Apesar disso, conseguimos perceber que a proposta do DAPLE visa obter maior desenvoltura argumentativa por parte do indivíduo testado. Isso é evidente no próprio enunciado da questão, que pede ao sujeito a elaboração da carta com argumentos e propostas de solução para a situação apresentada. Assim, apontamos o quantitativo de linhas e a possibilidade de maior uso da argumentação como fatores diferenciais entre exames na primeira parte.

Na segunda parte, do mesmo modo que ocorre no DIPLE, há uma questão com três propostas de produção e indicativo da quantidade de linhas que devem ser utilizadas. A primeira proposta se dá pela produção de um relato de experiência baseado num curso de línguas que a pessoa possa ter feito fora do país e, no caso de não ter feito, explicar como essa experiência poderia ser proveitosa. É interessante notar que, do jeito que foi construída, a proposta toma proveito da familiaridade que o indivíduo pode ter com a situação, mas também não exclui aqueles que ainda não tiveram a experiência. Desse modo, pode-se afirmar que a familiaridade com o tema de produção é um facilitador, mas não se torna fator primordial para a produção.

As duas propostas de produção seguintes se desenvolvem a partir da concordância ou discordância do indivíduo em relação ao tema, que numa proposta se relaciona ao bem-estar da Terra sem seres humanos e noutra faz relação entre a preocupação com direitos de animais e a falta de preocupação com direitos humanos básicos. Cabe ressaltar que, mais uma vez, exceto no caso da primeira, as propostas não indicam explicitamente o gênero a ser produzido ou a que domínio ele pertenceria, mas deixam nítido o caráter argumentativo do texto ao utilizar a expressão “apresente seus argumentos contra ou a favor”. Comparando ao exame anterior, que utilizou “dê sua opinião” em sua atividade da seção dois, o caráter argumentativo da produção recai com maior intensidade na proposta do exame de nível C1, visto que há um pedido claro para realizar argumentação. Assim, reforçamos a importância da habilidade de argumentar para o DAPLE.

Dando prosseguimento para a terceira seção da avaliação, ela se caracteriza pela proposta de reescrever e reelaborar dez sentenças, de acordo com o que for colocado ao início de cada uma delas. Assim, nessa atividade, podem ser trabalhados diferentes conteúdos da língua portuguesa, dentre os quais são percebidos os processos de transformação de palavras, verbos, voz passiva, subordinação entre orações e conectivos de valor aproximado. Apesar disso, como as sentenças não estão situadas em um contexto específico, não é possível identificar o domínio a que pertencem, consequentemente, a avaliação conforme critérios estabelecidos pelo CAPLE fica inviabilizada, já que, no site do órgão português, erros lexicais, gramaticais ou de inadequação de registro são possíveis de ocorrer, mas estão atrelados a gêneros acadêmicos – e não a frases isoladas. No tocante à produção de gêneros acadêmicos, que se inseriram como um requisito diferencial para o nível C1, era esperado que houvesse ao menos uma questão dedicada a isso, o que não ocorreu.

Desse modo, com relação aos aspectos avaliados ao longo da parte de Produção e Interação Escritas, nas partes possíveis de verificar, percebe-se que as atividades novamente se restringem ao nível do cotidiano e, assim como ocorreu com o DIPLÉ, há uma progressão na estruturação dos enunciados, partindo dos contextualizados com maior liberdade de produção para chegar em questões limitadas a reformulação de frases fora de contexto algum. Pela semelhança estrutural com o DIPLÉ, a conclusão não é diferente; a avaliação da proficiência se dá de maneira restrita, visto que o exame se utiliza da estrutura apresentada e privilegia aspectos gramaticais que nem foram postos como requisitos ao participante no site do CAPLE, enquanto, por outro lado, não avalia ou

expõe propostas de produção com gêneros tipicamente classificados para o nível C1, o qual o DAPLE certifica.

3.4 O Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE)

O Diploma Universitário de Português Língua Estrangeira (DUPLE), como já sabemos, corresponde ao nível C2 do QECR. Assim como os exames anteriores, este se divide em quatro componentes. No que se refere à parte de Produção e Interação escritas, o quadro 7 expõe as informações coletadas:

Quadro 7: exposição dos requisitos que caracterizam o nível C2

REQUISITOS PARA O NÍVEL C2
Site do CAPLE
Em situações de comunicação do cotidiano, os utilizadores do português são capazes de escrever todos os tipos de textos necessários a estas situações.
Em situações de comunicação relativas ao trabalho, os utilizadores do português são capazes de escrever textos ditados sobre qualquer assunto da sua área específica; tirar notas e continuar a participar numa reunião; escrever relatórios, podendo haver erros mínimos ocasionais; produzir um conjunto de instruções, com eventuais erros mínimos ocasionais, mesmo que tratem de questões complexas ou polêmicas.
Em situações de comunicação relativas ao estudo, os utilizadores do português são capazes de tirar notas a partir de fontes escritas e escrever textos longos com objetivos vários, embora possam ter alguma dificuldade ocasional menor na gramática ou no vocabulário; produzir textos de acordo com convenções de apresentação e registro.

Fonte: elaborado pela autora a partir do site do CAPLE.

Tendo em vista que as *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário* apresentam requisitos até o nível B1, e o QUAREPE, até o nível C1, apenas o site do CAPLE expõe características referentes a um indivíduo de nível C2. Desse modo, não foi possível fazer a comparação entre informações como foi feita nos exames anteriores. Nesse caso, restringimo-nos apenas ao disposto no site do CAPLE.

Assim, vemos que, mais uma vez, há separação de habilidades por domínio. Por ser o exame de proficiência que certifica o nível mais alto de conhecimento de uma língua estrangeira, espera-se que o indivíduo tenha bastante conhecimento da língua portuguesa. Segundo o CAPLE, o indivíduo de nível C2 é capaz de produzir todos os textos atrelados ao domínio do cotidiano. Porém, novamente temos a problemática da não especificação dos gêneros desse domínio e a impossibilidade de comparar com o nível anterior, que também apresentou esse problema.

Além disso, a vagueza na especificação dos gêneros está presente em outros domínios, mesmo que haja menção a alguns tipos, como o relatório, a falta de menção e de caracterização ou detalhamento do que pode ser produzido pelo indivíduo prejudica a precisão de informações relativas aos requisitos para o exame, como é percebido na utilização, no domínio do estudo, da expressão “escrever textos longos com objetivos vários”, em que não há especificação do objetivo ou do tipo de texto e, conseqüentemente, a instrução não ajuda o participante no preparo para o teste.

Ao realizar um comparativo entre o DUPLE e o DAPLE, assim como ocorreu anteriormente, surgem gêneros novos; e aqueles já dominados no nível anterior, segundo o CAPLE, o participante apresenta melhor desenvoltura. Isso ocorre, por exemplo, no domínio do trabalho, com os textos ditados e a produção de notas, que antes precisavam ter tema familiar, sem complexidade ou abstração de questões. Além disso, nos gêneros já possivelmente conhecidos pelo sujeito a ser avaliado, há a redução do quantitativo de erros, marcada pela expressão “erros mínimos ocasionais”. Assim, a familiaridade do sujeito com o tema da produção já não é um fator importante e ele apresenta maior domínio sobre as regras da língua.

Em relação aos gêneros acadêmicos, apesar de a própria denominação do DUPLE sugerir maior aproveitamento deles, cabe salientar que as modificações em relação ao teste anterior não apresentam aprofundamento de informações. No domínio ao qual esses gêneros estão atrelados – domínio do estudo –, apenas houve a adição de diferentes objetivos na produção de textos longos a partir de fontes escritas e a adição de elaboração dos textos segundo convenções de apresentação e registro, o que no DAPLE era mencionado apenas como “composições ou textos mais longos de índole acadêmica”, com a possibilidade de erros sintáticos, lexicais e de inadequação de registro com maior frequência. Ainda assim, a não especificação dos tipos de texto produzidos torna a informação vaga, e a expressão “dificuldade ocasional” está atrelada à gramática ou vocabulário, o que reforça o foco do teste em observar a apreensão de regras da língua.

Apesar disso, em ambos os domínios mencionados, a redução da frequência de erro é demarcada, o que colabora para que ela seja um fator diferencial entre o nível certificado pelo DUPLE e o certificado pelo teste anterior. Assim, segundo os parâmetros estabelecidos pelo CAPLE, ao avaliar o nível C2, espera-se encontrar um indivíduo com maior capacidade de atuação acadêmica, que saiba escrever textos com temáticas desconhecidas, e apresente dificuldade ocasional no uso da língua para as produções, além de dominar completamente os textos pertencentes ao domínio do cotidiano.

Nesse caso, o participante ao teste DUPLE terá que realizar, na parte de Produção e Interação Escritas, as produções solicitadas em até 105 minutos. Essa parte do exame está dividida em três seções, que também contêm um enunciado cada. Observe a seguir:

Figura 6: Parte escrita do exame DUPLE

PARTE 1//

Há meses que os prédios da sua rua mudaram de cor e de aspeto: onde antes havia prédios de cores harmoniosas há agora um amontoado de riscos, assinaturas e desenhos multicolores. Para combater o que considera um flagelo e um atentado à propriedade privada, reuniu os moradores e decidiram apresentar uma queixa às autoridades.

Escreva a carta descrevendo a situação atual, propondo uma ou mais soluções para este problema e pedindo uma indemnização pelos danos.

O seu texto deve ter uma extensão de 220-250 palavras.
Escreva o texto na folha de respostas.

PARTE 2//

Escreva um texto sobre um dos três tópicos apresentados seguidamente.

- A. O património cultural é hoje um assunto transversal à sociedade, constituindo mesmo uma matéria de cidadania. A dinâmica do conceito de património permite a inclusão de um conjunto cada vez mais vasto de património(s) a preservar, afastando-nos da exclusividade do património monumental.
- B. Viajamos cada vez mais, embora tenha deixado de fazer sentido andar carregado com o que quer que seja, porque se vende tudo, igualzinho, no supermercado ou na loja da esquina do lugar onde se está. Há quem chame a isto “as vantagens da aldeia global”. Há quem lhe chame “perda de identidade”.
- C. A diferença entre um turista e um viajante é que um turista compra um bilhete de ida e volta, enquanto um viajante só compra o bilhete de ida e nunca sabe quando vai regressar a casa.

O seu texto deve ter uma extensão de 250-280 palavras.
Escreva o texto na folha de respostas.

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. Parece que eles foram denunciados pela forma como agiam. // *Eles...*
2. Confirmando-se o boato, vamos ter boas notícias em breve. // *A ...*
3. Ele advertiu-a, repetidamente, para o facto de que não podia falar como falava, mas ela ignorou-o sempre. // *Por ...*
4. Nada mais os liga, a não ser o gosto pelo cinema. // *O ...*
5. Executada a avaliação do projeto, passaremos à sua execução. // *Logo que...*
6. A crise económica fez disparar o valor dos juros. // *Os juros ...*
7. Não é relevante se vais tu ou eu; o que conta é ir um de nós. // *Independentemente ...*
8. Posto que não houve quórum, a direção marcou a reunião para outro dia. // *Uma ...*
9. Intervenha como intervier, o meu conselho é que não deixe de o fazer. // *Não ...*
10. Se tiveres alguma ideia brilhante, diz. // *Caso ...*

Fonte: Site do CAPLE

É interessante ressaltar que, segundo o CAPLE, na primeira seção, deve constar a proposta de “produção de um comentário, com uma extensão de 250-280 palavras, a um de dois tópicos dados”. Na segunda, o quantitativo de linhas permanece, mas a produção textual deve resolver uma situação relativa a um dos domínios apresentados nos requisitos. Por fim, a terceira seção, típica dos exames anteriores, deve apresentar a

reescrita de frases. Porém, ao observar o exemplar disponível na figura 6, há diferença entre o que foi posto e o que é visto nas seções.

A partir dessa figura, é possível identificar, logo na primeira seção, um equívoco no número indicativo de palavras a serem escritas e, no lugar da produção de um comentário a partir da escolha entre dois tópicos, há um enunciado contextualizado que pede a produção de uma carta. Seguindo o requisito do CAPLE, o exame parte do pressuposto de que o indivíduo realmente domina o gênero do domínio do cotidiano. Portanto, não há instruções sobre a elaboração do texto, mas há um quantitativo médio de palavras escritas, o que supera o do exame anterior, e constam as informações desejadas no corpo do texto.

Ainda sobre essa primeira parte, tendo em vista que esse tipo de enunciado foi encontrado em todos os outros exames portugueses analisados, percebemos uma descrição menos detalhada da situação comunicativa, visto que não há indicação precisa do interlocutor, apenas fazendo menção às “autoridades”. Ademais, o gênero proposto também está presente nas propostas dos exames anteriores, portanto, mais uma vez, ressaltamos a necessidade de expor propostas de produção de outros gêneros, pois já que os requisitos do site do CAPLE apresentam informações incompletas acerca dos gêneros que podem fazer parte do domínio do cotidiano e, conseqüentemente, serem perfeitamente produzidos pelo participante de nível C2, o momento de avaliação no teste de proficiência poderia servir de complemento para esse tipo de informação.

A diferenciação entre as propostas do DAPLE e do DUPLE se torna um trabalho dificultoso, dado que até em relação à descrição da proposta, o DUPLE apresenta menor detalhamento (a exemplo do interlocutor vago). Contudo, como o CAPLE apresenta preocupação com tipologias textuais, percebe-se que no texto deste exame, o participante deve ter maior capacidade descritiva, o que é colocado no enunciado da questão. Assim, se no DAPLE, o indivíduo precisa saber argumentar, no DUPLE, há a união da argumentação com a descrição. Assim, supondo que o participante consegue realizar essas ações, o quantitativo de linhas escritas é maior.

Na segunda seção, não há uma produção voltada para resolução de uma situação do domínio do cotidiano, do trabalho ou do estudo. Na verdade, assim como nos exames DIPLE e DAPLE, o sujeito tem a chance de escolher entre três opções qual produção deseja fazer. Ao contrário do que foi visto nos dois exames anteriores a este, essa parte não contém uma alternativa que resgate memórias individuais do indivíduo. Portanto,

todas elas apresentam um tema distinto, o qual a pessoa deve dissertar em uma média de 250 a 280 palavras.

Vale ressaltar que nenhuma das opções apresenta estrutura semelhante à dos exames anteriores, visto que não há expressões que instiguem o indivíduo a argumentar na sua produção. Além disso, ao observar melhor a primeira opção, ela é composta apenas por uma afirmação, que não é posta em contraste com nenhuma outra, findando ao indivíduo um trabalho maior para pensar na temática que, cabe salientar, pode não ser tão familiar para algumas pessoas.

Por outro lado, as duas últimas opções apresentam ideias postas em contraste, o que demonstra maior caráter argumentativo para a produção do participante ao teste, mas assim como a primeira opção, ainda que o tema seja familiar – no caso, viagem –, as propostas de produção contêm reflexões mais profundas do que num relato de experiência solicitado no exame anterior, por exemplo. Assim, percebe-se que a familiaridade com o tema não é um facilitador da elaboração do texto e a proposta de produção demanda maior bagagem cultural do sujeito, ou seja, para além do conhecimento da língua, supõe-se que o participante ao DUPLE possui mais vivências sociais e maior capacidade de reflexão sobre diferentes temas, que podem ser usados em propostas de produção no exame.

Por fim, a terceira seção, típica dos exames anteriores, é composta com a proposta de reescrita de frases, e é a única coerente com a informação colocada no site. Assim, são postas dez sentenças para realização desse processo, e em cada sentença é colocada a forma como deve ser iniciada a nova frase. Como já foi exposto em níveis anteriores, a possibilidade de abordar diferentes conteúdos gramaticais é múltipla. Apesar disso, esse tipo de enunciado apresenta frases fora de contexto, o que não permite a avaliação de fatores extralinguísticos, e expõe uma visão engessada da língua. Em contrapartida, o enunciado apresentado na primeira seção – ou até mesmo o da segunda – colabora bastante para a aferição do nível de proficiência, justamente por contribuir para a avaliação desses fatores, ainda que a estruturação das questões não esteja completa para a simulação de uma situação comunicativa.

Em se tratando das situações comunicativas e das produções de gêneros, mais uma vez, há prevalência dos gêneros de domínio do cotidiano. Da mesma forma que os exames anteriores, o DUPLE passa pela progressão de uma questão com contexto determinado para uma de reescrita de frases sem contexto algum. Desse modo, a avaliação voltada para produções pertencentes ao domínio cotidiano é percebida no enunciado da primeira seção, visto que nos demais não é possível identificar a situação comunicativa em foco.

Cabe ressaltar que na atividade da segunda seção, poderíamos esperar por algum tipo de produção do domínio do estudo, já que os temas dão abertura para tal. Contudo, não há especificação do tipo de texto a ser produzido ou do papel social do indivíduo enquanto elabora o texto. Assim, não havendo conhecimento dessas circunstâncias, não é possível inferir precisamente a que domínio as produções pertencem. Com isso, novamente, os gêneros acadêmicos, que são valorizados como requisitos de um indivíduo de nível C2, são negligenciados.

O resultado é uma avaliação que certifica o nível C2 de acordo com os requisitos postos, mas feita com limitações. Alguns – e não todos – requisitos são avaliados, a exemplo da produção da carta, que demonstrará se o participante apresenta o nível C2, desde que esteja isenta de erros (de qualquer tipo). Por outro lado, requisitos fundamentais, como a produção de tipos de textos variados pertencentes aos outros domínios, são colocados em segundo plano, enquanto aspectos linguísticos mencionados superficialmente viram o foco da avaliação.

Em síntese, analisamos os exames de proficiência de LP certificados pelo CAPLE, em Portugal. A partir dessa análise, visualizamos características comuns a todos eles e diferenciações possíveis entre cada nível, já que não tivemos acesso aos critérios oficiais. A seguir, veremos a análise empreendida por meio do Celpe-Bras, exame brasileiro.

3.5 O Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros Celpe-Bras

O Celpe-Bras, como de nosso conhecimento, é o exame de proficiência em língua portuguesa certificado pelo Brasil. Diferentemente dos exames portugueses, ele não faz a separação de exames por níveis; como já exposto, além de apenas se dividir em uma parte oral e outra escrita, um exame é suficiente para realizar a avaliação integrada das habilidades que garantem a avaliação da proficiência do participante, que pode ser aferida, de acordo com o resultado nos níveis intermediário, intermediário superior, avançado ou avançado superior.

No capítulo anterior, fizemos a exposição de como a avaliação integrada se realiza. Tendo isso em vista, sabemos que, em sua parte escrita, foco de nossa análise, a avaliação integrada é feita por meio de quatro tarefas. Nessa seção, exploraremos cada uma das tarefas, indicando os critérios de análise e como o desempenho do participante pode resultar na obtenção de cada nível certificado pelo Celpe-Bras. A partir daí,

mostraremos também a concepção de língua e de competência comunicativa exposta pelas tarefas do exame.

No que se refere ao Celpe-Bras, retiradas as informações referentes à parte oral do exame, o Documento-base (2020, p. 67-68) define o indivíduo típico de cada nível. A partir de informações postas no documento, é notável a gradação de habilidades a cada nível que se passa, considerando a produção de textos identificados como gêneros discursivos, a utilização de recursos gramaticais e lexicais, bem como inadequações – sem especificar de qual tipo –, nível de interpretação de gêneros orais e escritos, e o cumprimento do propósito da produção. A cada nível, é percebido o aprimoramento de habilidades do indivíduo em relação a esses aspectos, que se entrelaçam para aferição da proficiência, portanto, é com base nesse aprimoramento que é feita a diferenciação entre níveis.

Tendo isso em vista, é visível que o indivíduo do primeiro nível, o intermediário, apresenta habilidade de produção simples, considerando sua *difículdade* em produzir textos passíveis de identificação como pertencentes a gêneros discursivos específicos, utilização de recursos gramaticais e lexicais *limitada*, problemas de fluidez causados por possíveis inadequações ou problemas de clareza e coesão, além de capacidade interpretativa inferior em relação aos demais níveis, visto que os problemas de compreensão e de recontextualização são evidenciados e *podem resultar* no cumprimento parcial da proposta.

No nível posterior, o indivíduo já é capaz de produzir textos reconhecidos como gêneros discursivos, ainda que *possa* utilizar recursos lexicais e gramaticais e estabelecer a interlocução nem sempre adequados, com a *possibilidade* de causar problemas de coesão, coerência ou fluidez da leitura. Nesse nível, o indivíduo também é capaz de realizar o trabalho de recontextualizar textos, mesmo que *possa* demonstrar problemas de compreensão, o que *pode dificultar* o cumprimento de propósito da produção.

Em relação ao indivíduo de nível avançado, ele, que já era capaz de produzir textos variados de gêneros discursivos, nesse nível passa a configurar a interlocução e a utilizar os recursos lexicais e gramaticais *adequados* para a produção, o que possibilita a escrita de textos coesos e coerentes. Além disso, nesse nível, o trabalho interpretativo e de recontextualização também é *eficiente*, ainda que haja inadequações *pontuais*, que *não afetam* o cumprimento da proposta de produção.

No nível posterior, o avançado superior, há a adição de características que permitem reconhecimento de maior conhecimento do indivíduo em relação às regras de produção e às regras linguísticas. Assim, se no nível anterior houve produção de gêneros, uso de recursos e interlocução adequados, nesse nível, além de adequados, esses fatores

passam a ser *consistentes*. Isso também ocorre com a interpretação de textos de gêneros orais e escritos, em que o indivíduo passa a ter compreensão *eficiente* e *seletiva*, além da capacidade de recontextualização com *propriedade*. Cabe ressaltar que, para o Celpe-Bras, o indivíduo não está isento de erros. Portanto, até em seu último nível certificado pode haver inadequações, porém estas são *eventuais* e pontuais, além de não comprometerem o bom cumprimento dos propósitos das produções, como já colocado no nível anterior.

Com base nessas informações, é relevante ressaltar que a nota final do Celpe-Bras é obtida a partir do nível mais baixo alcançado pelo participante entre a parte oral e a escrita. Portanto, o participante que alcança qualquer um dos níveis pode apresentar algumas das características citadas acima, da mesma forma que ele pode ter melhor desempenho na parte escrita, mas não garantir um nível maior por causa de um desempenho inferior na parte oral. Cabe salientar também que a nota referente à parte escrita do exame depende do desempenho do participante nas quatro tarefas, sendo elas avaliadas de acordo com os critérios expostos no capítulo anterior (adequação contextual e linguístico-discursiva), além de considerar as especificidades de cada tarefa.

Schoffen et al. (2018) realizaram um estudo de descrição e categorização de elementos dispostos nas tarefas presentes em aplicações de 1998 a 2017 do Celpe-Bras. A partir dos resultados desse estudo, é possível visualizar o padrão estabelecido para avaliação do participante na parte escrita do exame. O documento-base do exame (2020, p.59) apresenta o quadro “Especificações da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras”, que expõe a diversidade de gêneros dos textos solicitados aos participantes, da relação de interlocução, dos propósitos dos textos solicitados e dos eixos temáticos avaliados.

Diferentemente do que se encontra em outros exames, esses elementos estão diretamente relacionados aos critérios de avaliação do exame brasileiro e colaboram para a aferição da proficiência do examinando, por meio da simulação de situações comunicativas reais. É desse modo que não há a predefinição da relação de contextos de uso da língua com níveis de proficiência anteriormente ao desempenho do participante na prova, conferindo a ele maior liberdade de demonstrar seu nível de proficiência, dado que com esse formato, o participante pode apresentar a habilidade de escrita geralmente associada ao nível C2.

Abaixo, expomos as tarefas dispostas na parte escrita da edição de 2019.1 do Celpe-Bras, nas quais poderemos visualizar melhor como é feita a aferição da proficiência na parte escrita do exame brasileiro, lembrando que o participante tem até três horas para

realizar essa parte do exame, sendo definidos 30 minutos para realização da primeira tarefa e 2 horas e 30 minutos para realização das tarefas seguintes.

Figura 7: Tarefas do Celpe-Bras 2019.1



2019/1 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | História da Arte **Página 2**

Você vai assistir duas vezes ao vídeo, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d3lme5sKJjk>.

Você trabalha na UFRGS e é o responsável por escrever a apresentação dos cursos para o site da universidade. Com base no vídeo que você assistiu, escreva a apresentação do curso de História da Arte, mencionando a história do curso, o que é estudado durante a graduação e as perspectivas de atuação profissional dos formados em História da Arte.



2019/1 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | Passeios virtuais **Página 4**

Você vai ouvir duas vezes a notícia podendo fazer anotações enquanto ouve.

Disponível em: <http://radioagenciainacional.ebc.com.br/pesquisa-e-inovacao/audio/2017-12/aplicativo-vai-permitir-passeios-por-trilhas-virtuais-no-jardim>.

Você é o funcionário do Jardim Botânico do Rio de Janeiro responsável pela divulgação do projeto Transformação Digital e Educação Ambiental nas redes sociais. Sendo assim, redija o texto que será divulgado na Internet sobre o lançamento do aplicativo que vai permitir a realização de passeios virtuais. Explique o que é essa tecnologia, apresente quais vantagens a nova ferramenta pode oferecer para os visitantes do Jardim Botânico e informe como o aplicativo será desenvolvido.

Anotações



2019/1 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | Parklets **Página 6**

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



2019/1 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Sofrimentos inevitáveis **Página 8**

Após ler o artigo, você decidiu escrever uma carta para a autora com a finalidade de discutir a tese defendida por ela, apresentando a sua opinião sobre o ponto de vista de Rosely Sayão.

Fonte: Site do INEP

As tarefas da figura 7 representam o formato apresentado pelo Celpe-Bras para avaliação integrada de habilidades em sua parte escrita. Como é possível visualizar, a primeira tarefa se desenvolve a partir das informações dispostas em um vídeo, que é exibido aos participantes duas vezes, antes de sua efetiva produção, a fim de que eles façam anotações pertinentes sobre o tema, de modo que tais registros colaborem para seu processo de escrita posteriormente.

Dessa forma, o enunciado da questão se relaciona diretamente com o que é passado no vídeo e solicita ao examinando que ele, enquanto servidor da universidade, faça a produção de uma apresentação do curso de história, que ficará disponível no *site* da universidade. Também constam orientações do que deve estar presente no texto, como a história do curso, o que é estudado nele e as perspectivas de trabalho para quem se forma nessa área.

A tarefa seguinte se desenvolve a partir da escuta de duas notícias. Assim, nesse caso, após a escuta dos áudios, o participante, enquanto funcionário do Jardim Botânico, deve escrever um texto de divulgação na Internet, sobre um aplicativo de um projeto relacionado à educação ambiental nas redes sociais. Mais uma vez, são colocadas instruções sobre o que precisa estar na produção, como a definição do aplicativo, suas vantagens e a forma como será desenvolvido.

Na terceira tarefa, o participante deve fazer a leitura de uma reportagem e, posteriormente realizar a produção de uma carta, assumindo o papel de presidente de uma Associação de Comerciantes de alguma cidade que não tenha *parklets*, assunto tratado na reportagem, com a finalidade de sugerir a instalação desse tipo de estrutura. Na sua produção, deve haver o conceito de *parklets* e a justificativa da importância de tal investimento. Por fim, a última tarefa se desenvolve a partir da leitura de um artigo. Após a leitura, solicita-se a produção de uma carta direcionada para a autora do artigo, em que o participante deve discutir a tese da autora, expressando a opinião dele em relação ao que foi defendido.

No tocante aos aspectos atrelados à avaliação da produção escrita, observamos que todas as tarefas são constituídas por enunciados contextualizados, dado que insere o participante na simulação de uma situação comunicativa, considerando seu papel social, o que deve ser feito, o contexto em que isso se realiza e por onde a informação será veiculada.

Cabe ressaltar que, na primeira tarefa, apesar de não haver um interlocutor explícito no enunciado, essa informação pode ser extraída do contexto, tendo em vista a

suposição de um público-alvo composto por pessoas aspirantes a estudantes do curso de História da Arte. Do mesmo modo ocorre na última tarefa, em que não há papel social explícito ao participante, mas conhecendo a estrutura do exame, é possível inferir o papel social de um leitor do jornal *Folha de São Paulo*.

Apesar de não haver orientação para quantitativo de linhas escritas, um espaço é delimitado para a produção, o que faz o participante supor que há um limite máximo de linhas escritas. É relevante ressaltar que também não há orientação para a forma como o texto deveria ser iniciado, ou, até mesmo, a presença de uma sentença, a fim de que o participante prossiga de onde essa sentença teria acabado. Assim, o Celpe-Bras apresenta somente enunciados subjetivos.

Em relação aos gêneros solicitados para a produção, percebemos que são gêneros que compõem diferentes situações comunicativas do dia a dia de um indivíduo e, da maneira que são expostos nos enunciados, possibilita entendimento de quais habilidades devem ser mobilizadas para cada situação simulada pelo exame. Além disso, ainda que não exista preocupação com a tipologia dos textos a serem elaborados, é possível identificar o caráter informativo, descritivo e até argumentativo presente nas propostas de produção. Assim, mesmo que haja repetição da produção de um gênero, como no caso da carta por exemplo, as propostas de produção apresentam diferentes objetivos, o que colabora para elaboração de diferentes tipos de cartas por parte do participante.

Diante do exposto, além de maior liberdade de produção, mesmo se o participante não estiver familiarizado com o tema, o exame possibilita que ele tenha um bom desempenho no teste, desde que saiba retirar as informações disponibilizadas anteriormente à produção e entenda como desenvolver sua escrita naquele contexto específico. Assim, a familiaridade com o tema de produção é um fator favorável para o participante, mas não determina o bom desempenho dele no exame.

Os parâmetros definidos para avaliação da parte escrita do Celpe, como já foi dito no capítulo anterior, baseiam-se na adequação contextual, que avalia aspectos voltados ao gênero (objetivo, interlocutor, formato do gênero) e adequação linguístico-discursiva, que se refere à coesão, coerência e conhecimentos do léxico e da gramática para se adequar às situações expostas nas tarefas do exame. Como também já sabemos, a nota da parte escrita varia numa escala de 0 a 5. O quadro abaixo resume o que se espera de uma produção escrita no Celpe-Bras.

Quadro 8: Parâmetros de avaliação da parte escrita do Celpe-Bras

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

Fonte: Documento-base, 2020, p.39.

A partir do quadro 8, percebemos que a nota do participante varia de acordo com o cumprimento e atendimento às expectativas das tarefas, mas para além disso, são feitas especificações para cada tarefa (BRASIL, 2020), considerando sua proposta e os parâmetros já explicitados. Isso colabora para a padronização das correções, já que os textos de maior nota serão aqueles que atenderam às especificidades exigidas.

A avaliação das tarefas do exame é feita por quatro grupos de avaliadores, sendo separada uma tarefa para cada grupo, em que dois avaliadores atribuem notas independentes ao texto do participante em uma tarefa específica, isto é, os avaliadores são selecionados para focar sua análise em textos de uma mesma tarefa, diminuindo as chances de discrepância nas notas, visto que ele estaria se especializando na grade específica da tarefa avaliada. Ao final da avaliação, a nota da tarefa é resultado de uma média entre as duas notas anteriores, desde que não haja diferença de mais de um ponto entre elas.

No caso das propostas aqui expostas, haveria uma grade para avaliar o atendimento ao enunciador, interlocutor, gênero, propósito, e outra para os aspectos linguístico-discursivos. Assim, na primeira tarefa colocada no excerto do exame, o participante teria que pressupor o enunciador dessa tarefa com um papel aproximado ao de um servidor público, adequando sua produção ao propósito de apresentar o curso de história numa plataforma digital para seu interlocutor, que seria formado por ingressantes ou aspirantes à graduandos de história, cumprindo os aspectos que compõem o gênero apresentação de curso.

Na segunda tarefa, o enunciador seria um funcionário do Jardim Botânico, que produzirá o gênero texto de divulgação, com propósito de apresentar um aplicativo capaz de promover visitas virtuais para um interlocutor formado por potenciais visitantes do Jardim. Na terceira tarefa, o gênero produzido passa a ser uma carta, elaborada por um enunciador com papel de presidente da Associação de Comerciantes de uma cidade sem *parklets*, com propósito de sugerir a instalação dessa estrutura, explicando o que ela é e a importância de investir nela.

Na tarefa seguinte – e última – o participante deve se colocar na posição de um leitor do jornal Folha de São Paulo, que produzirá novamente o gênero carta, mas com outro propósito; debater a tese da autora e expor a própria opinião em relação ao que foi defendido. Nesse caso, seu interlocutor seria composto pela autora do texto utilizado como insumo da produção.

Nesse sentido, para que um participante obtenha um dos níveis certificados, descartando a possibilidade de um mau desempenho na parte oral, há uma escala gradativa que exemplifica casos de inadequações específicas, ou seja, com maior detalhamento, de cada nível, conforme o quadro 9 expõe:

Quadro 9: Parâmetros de avaliação do participante por níveis de proficiência certificados pelo Celpe-Bras

Parâmetros	Níveis de proficiência			
	Intermediário	Intermediário superior	Avançado	Avançado superior
Enunciador	Parcialmente adequado, pode haver marcas de que o autor se coloca em outra posição.	Parcialmente adequado, pode haver marca de que o autor se coloca em outra posição.	Adequado	Adequado
Interlocutor	Parcialmente adequado, ou seja, pode direcionar seu texto ao público-alvo, mas também às pessoas que não fazem parte do público-alvo, ainda que possa estabelecer alguma relação.	Parcialmente adequado, ou seja, pode direcionar seu texto ao público-alvo, mas também às pessoas que não fazem parte do público-alvo, ainda que possa estabelecer alguma relação.	Adequado (explícito ou implícito). O texto se dirige somente ao público-alvo.	Adequado (explícito ou implícito). O texto se dirige somente ao público-alvo.
Propósito	Desenvolve o texto, a partir da exposição incompleta das informações, isto é, esquece de colocar alguma delas na produção OU também pode colocar todas as informações de modo confuso/vago, mas conseguir atender a pelo menos um dos propósitos, além de também haver a possibilidade de compreensão inadequada do texto de insumo, que resulta no cumprimento parcial do objetivo.	Desenvolve o texto, a partir das instruções, mas com pouca precisão ou riqueza de detalhes E Pode haver poucos equívocos de compreensão do texto de insumo, que não comprometem o cumprimento do propósito.	Desenvolve o texto, a partir das instruções, de maneira precisa, mas pode não mostrar atendimento total ao objetivo da produção, com menor detalhamento de informações. (Por exemplo, se o objetivo for convencer alguém a participar de um projeto, seria interessante mostrar o diferencial dele) E Pode haver equívocos pontuais de compreensão do texto de insumo, que não comprometem o cumprimento do propósito.	Desenvolve o texto de maneira precisa e detalhada. Cumpre o objetivo da produção de forma satisfatória E pode haver algum equívoco pontual de compreensão do texto de insumo, que não compromete o cumprimento do propósito.

Gênero	A produção pode ser parcialmente comprometida por algumas marcas de inadequação, como a caracterização do texto como pertencente a outro domínio, por exemplo.	A configuração do gênero é parcialmente comprometida por poucas marcas inadequadas, com a possibilidade de haver um momento da produção com característica de outro tipo de produção.	Adequado, com eventuais inadequações.	Adequado
Adequação linguístico-discursiva	Recursos lexicais e gramaticais limitados podem prejudicar parcialmente o cumprimento do propósito, a construção da relação de interlocução e/ou a configuração do gênero solicitado. Apresenta alguns problemas de clareza e coesão e/ou algumas inadequações/interferências de outra(s) língua(s), que podem ocasionar, em alguns momentos, problemas na leitura.	Recursos lexicais e gramaticais apropriados, com algumas limitações e/ou inadequações que podem prejudicar, em poucos momentos, a construção da relação de interlocução, o cumprimento do propósito e/ou a configuração do gênero. Apresenta poucos problemas de clareza e coesão e/ou poucas inadequações/interferências de outra(s) língua(s), que podem ocasionar, em poucos momentos, problemas localizados na leitura.	Recursos lexicais e gramaticais variados e apropriados; contribuem para a construção da relação de interlocução e o cumprimento do propósito, configurando adequadamente o gênero solicitado, ainda que com eventuais inadequações. Texto claro e coeso. Apresenta poucos problemas de coesão e/ou poucas inadequações/interferências de outra(s) língua(s), que podem comprometer, eventualmente, a fluidez da leitura.	Recursos lexicais e gramaticais variados e apropriados; contribuem para a construção da relação de interlocução e o cumprimento do propósito, configurando adequadamente o gênero solicitado. Texto claro e coeso. Apresenta raros problemas de coesão e/ou raras inadequações/interferências de outra(s) língua(s), que não comprometem a fluidez da leitura.

Fonte: Adaptado do Documento-base (2020, p.121).

A partir do quadro, é perceptível que alguns desses fatores podem apresentar a mesma caracterização em mais de um nível, como é possível visualizar na adequação parcial do enunciador e do interlocutor presente nos níveis intermediário e intermediário superior e na adequação total do enunciador e do interlocutor nos níveis avançado e avançado superior. Em relação aos fatores seguintes, a diferenciação de um nível para o

outro se dá a partir da adequação às especificidades da tarefa, por exemplo, se no intermediário, a produção do gênero se dá com *algumas* marcas de inadequação, no intermediário superior, essas inadequações são *poucas* e no avançado, são em quantidade ainda menor, cada vez mais pontual.

Percebemos que o detalhamento de informações, desde que corretamente colocado, colabora para o avanço de níveis, dado que, entre o nível avançado e o avançado superior, além da redução de inadequações, outro fator que interfere na aferição da proficiência é justamente o detalhamento, que pode demonstrar maior propriedade por parte do participante do exame. Isso reafirma a concepção teórica do exame, visto que, mais uma vez, é enfatizada a importância da qualidade da produção textual diante do que é pedido em cada tarefa.

Além disso, com relação aos aspectos linguísticos e gramaticais, cabe ressaltar que as inadequações, ainda que reduzidas, podem estar dispostas em todos os níveis, tal como é indicado no Documento-base do exame (2020) pelo uso das palavras *algumas*, *poucas* ou *raras*, respectivamente, ao sequenciar, a cada nível, as informações acerca dos aspectos linguísticos e gramaticais. Outra questão considerada pelo exame Celpe-Bras é a possibilidade de interferência de outras línguas na produção do participante; assim como as inadequações lexicais e gramaticais, essas interferências podem ser encontradas em todos os níveis e, nos três primeiros níveis, elas podem causar problemas de fluidez na leitura. Nesse sentido, o nível avançado superior é o único isento de problemas de fluidez na leitura causados por essas interferências, o que se torna mais uma característica diferencial em comparação aos níveis anteriores.

Então, se nos exames do CAPLE, não tivemos acesso aos critérios de análise da produção escrita e a concepção teórica do exame nos deu pistas de uma análise focada em aspectos léxicogramaticais, no caso do Celpe-Bras foi diferente: não só tivemos acesso aos parâmetros de análise de sua parte escrita, como também confirmamos o alinhamento das suas tarefas ao seu construto teórico, baseado em uma visão comunicativa da língua, a partir de somente enunciados contextualizados, com enfoque voltado para o gênero a ser produzido pelo participante, sem descartar a análise de aspectos linguísticos que também fazem parte das situações comunicativas em que a língua portuguesa está inserida.

Além disso, considerando que a nota final do exame é resultado do nível mais baixo obtido entre a parte oral e a escrita, descartando a variante do desempenho mediano na parte oral do exame, expomos como esse indivíduo obteria cada nível certificado pelo

teste, a partir de sua desenvoltura na parte escrita. Diante dessas constatações, o quadro a seguir faz uma síntese das aproximações e distanciamentos realizados ao comparar os exames do CAPLE – DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE – com o Celpe-Bras.

Quadro 10: Comparações entre exames do CAPLE e Celpe-Bras

	Exames de Portugal	CELPE-BRAS
Pressuposto teórico	Alinhado ao formato de avaliação do exame, ainda que todos os requisitos definidos não sejam avaliados.	Alinhado ao formato de avaliação do exame.
Proficiência	Conhecimento sobre os aspectos linguísticos e as habilidades da língua, vistos de maneira compartimentalizada.	Capacidade de uso de competências em situações específicas.
Tarefas	Compostas por dois enunciados contextualizados no DEPLE, enquanto nos demais exames há três enunciados; dois exigem a produção de texto do participante e um trabalha com frases isoladas.	Compostas por questões abertas e contextualizadas, simulando uma situação comunicativa da vida real.
Avaliação	Isolamento de habilidades.	Integração de habilidades.
Requisitos analisados a cada nível	Aspectos lexicogramaticais, quantitativo de linhas escritas, familiaridade (ou não) com o tema proposto para produção, e habilidade de argumentação e de descrição do assunto proposto.	Adequação contextual e linguístico-discursiva de acordo com a produção do participante.

Fonte: elaborado pela pesquisadora.

Como é possível visualizar, os exames se diferenciam em seus pressupostos teóricos, conceito de proficiência, formato de avaliação e requisitos analisados a cada nível. Em relação às tarefas encontradas, percebe-se que, nos exames portugueses, estão presentes questões de cunho discursivo, aproximando-os do Celpe-Bras, mas também há questões descontextualizadas, afastando-os do exame brasileiro.

Neste capítulo, realizamos a análise comparativa entre o exame brasileiro e os exames portugueses. No primeiro momento, fizemos apresentação e análise individual da parte escrita dos exames apresentados e, posteriormente, os resultados coletados individualmente contribuíram para a análise comparativa entre a parte escrita do Celpe-Bras e a parte de produção e interação escritas do DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE. A seção seguinte reúne e expõe, de maneira resumida, a discussão abordada ao longo desta pesquisa.

4. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho foi elaborado com o propósito de analisar a parte escrita de exames de proficiência em língua portuguesa, com intuito de observar similaridades e divergências entre eles. Para tratar especificamente deles, além da breve introdução e da apresentação da metodologia aplicada, foi necessário expor inicialmente o que seriam exames de proficiência e fatores atrelados a eles. Desse modo, tratamos acerca de exames de proficiência, abordando conceitos como o de proficiência, competência e avaliação e as problemáticas relacionadas a esses termos, além de caracterizar exames de proficiência em relação ao modo como sua avaliação é feita.

Em adição a isso, dissertamos acerca dos exames de proficiência em língua portuguesa de Portugal e do Brasil, caracterizando-os e pontuando aspectos relativos a cada um deles, que possibilitaram a realização das primeiras impressões comparativas sobre eles. Assim, foi possível observar o que permite o distanciamento dos exames desses países, como a diferenciação no formato de avaliação, seja em relação à definição de níveis certificados, à segmentação ou não dos componentes avaliados, ao conhecimento preestabelecido do nível avaliado ou à obtenção do certificado posteriormente à realização do teste, e, finalmente, à composição dos enunciados das questões desses exames, que garantem sua caracterização como testes objetivos ou subjetivos.

A partir daí, também foi possível estabelecer as primeiras convergências entre os exames, dado que apesar de apresentarem questões de teor objetivo, os exames do CAPLE também tinham questões subjetivas na parte de produção e interação escritas, assim como o Celpe-Bras. Tendo isso em vista, no último capítulo, nosso foco se voltou para análise da parte escrita do Celpe-Bras e dos exames DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE, a fim de aprofundar as observações já efetuadas.

A princípio, o intuito dessa pesquisa era apenas observar aspectos dos exames portugueses e o brasileiro que dessem indício de uma possível equivalência entre a parte escrita dos níveis que fossem certificados por eles. Contudo, para isso ser feito, tivemos que acessar os documentos referentes ao PLE em cada país e observar as perspectivas de língua e de competência atreladas a esses documentos, o que nos daria pistas acerca das perspectivas adotadas pelos exames.

Sobre isso, Schoffen e Martins, em uma pesquisa relacionada ao ensino de PLE no Brasil e em Portugal, fizeram um quadro resumitivo do que foi encontrado em relação à organização curricular, aos conteúdos, às competências, às tarefas e ao conceito de

proficiência dispostos nos documentos de cada país. A partir dos resultados dos autores, foi possível perceber as diferenças já existentes entre os construtos teóricos de cada exame.

Segundo os autores, no Brasil, há a organização curricular com base nos gêneros discursivos, com tarefas e conteúdos voltados para situações comunicativas de uso da língua atreladas aos gêneros abordados, o que demonstra evidenciar a competência discursiva em relação às outras, além de um conceito de proficiência visto como uso adequado da língua para cada situação apresentada. Já em Portugal, as competências são a base da organização curricular. Assim, os conteúdos apresentam foco em aspectos linguísticos sem contexto, atrelados aos níveis do QECR, há ênfase nas competências lexical e gramatical, trabalhadas de maneira isolada em suas tarefas, resultando numa noção de proficiência entendida como “mobilização de conteúdos lexicais e gramaticais para a comunicação em diferentes contextos de uso da língua” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 298).

Tendo em vista a relação existente entre ensino e avaliação, apesar de termos observado apenas o QUAREPE e as Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário, além do site do CAPLE, em relação aos exames portugueses, e somente o documento-base (disponibilizado apenas no ano de 2020), no caso do Celpe-Bras, as conclusões obtidas a partir dos documentos foram semelhantes às que os pesquisadores apresentam na pesquisa mencionada.

Ao ampliar nossas análises para a parte escrita de cada exame, é notável que há um alinhamento entre os aspectos teóricos e o processo de avaliação do exame brasileiro, isto é, o construto teórico do exame deixa evidente a noção de competência comunicativa baseada no uso real da língua, mas não somente isso, a partir dos critérios de análise, da priorização pela avaliação integrada por meio de gêneros e de outros fatores já apresentados, é exposta a efetivação da abordagem teórica do exame. Assim, ao observar tanto a teoria quanto como ela se dá na prática, é possível afirmar que o exame avalia o que se propõe a avaliar, ainda que em alguns enunciados nem todos os elementos da situação comunicativa estejam expostos de maneira explícita.

No que se refere aos exames portugueses, os documentos direcionadores assumem a abordagem dada pelos autores mencionados, e alguns dos enunciados encontrados nos exames reforçam esse direcionamento. Desse modo, ainda que haja questões contextualizadas, todos os exames portugueses, com exceção do DEPLE – que se divide em suas seções e apresenta somente tarefas contextualizadas, estão estruturados a partir da progressão de uma questão contextualizada para uma questão de reescrita de sentenças isoladas, com indicativo de como elas devem se iniciar, caracterizando-se por questões

de enfoque nos aspectos lexicogramaticais. Assim, a maneira como o construto teórico converge com os exames portugueses colabora para a visão psicométrico-estruturalista da língua, conseqüentemente, da avaliação da proficiência.

Ademais, foi possível notar que os requisitos solicitados pelo CAPLE, para esses exames, foram divididos entre três domínios de atuação social: cotidiano, estudo e trabalho. Contudo, ao analisar como a avaliação dos requisitos era feita em todos os exames, ela ficou restrita ao nível do cotidiano – nas questões possíveis de aferir esse aspecto. Já no exame Celpe-Bras, todas as produções são vistas como textos pertencentes a gêneros discursivos de diferentes contextos. Portanto, o exame brasileiro não faz a diferenciação entre domínios. Porém, foi percebido que os contextos criados se relacionam tanto a situações do domínio do trabalho quanto do cotidiano.

Desse modo, no caso dos exames portugueses, abarcam os três domínios, em alinhamento aos requisitos colocados pelo CAPLE. No caso do exame do Brasil, ainda que seja um exame de perspectiva diferente dos exames portugueses, demonstrou que apresenta enunciados que permitem a identificação (e possivelmente avaliação) de aspectos classificados como requisitos para os exames do CAPLE.

Ainda em relação aos requisitos do CAPLE, foi notável a vagueza de informações, principalmente acerca de produções no domínio do cotidiano. Além disso, ao tratar das produções, era sempre mencionada a possibilidade de elaboração de textos, sem maiores identificações do tipo de texto. No Celpe-Bras, a informação vaga acerca dessas produções também ocorre, mas apenas no nível intermediário; o único em que o indivíduo não é capaz de produzir textos passíveis de identificação como pertencente a um gênero discursivo. A partir daí, observamos mais uma interferência do referencial teórico no exame, uma vez que há diferenciação entre apenas produzir um texto e produzir o texto atrelado ao gênero discursivo solicitado na tarefa.

Outro ponto observado, nos casos dos exames DIPLE, DAPLE e DUPLE, foi que a primeira seção da parte de Produção e Interação Escritas solicitava a produção do mesmo gênero. Por um lado, isso colabora, mais uma vez, para a avaliação limitada da proficiência, dado que a visão cumulativa dos conhecimentos exigidos para cada nível não é destacada, pois não há solicitação da produção de gêneros pertencentes a cada nível nos exames de proficiência. A exemplo disso, a produção de domínio de estudo, que passa a ser evidenciada a partir do exame DAPLE, como característica diferencial em relação aos níveis anteriores, é descartada, o que limita a avaliação da proficiência em níveis de

proficiência que, em tese, o participante teria que demonstrar maior conhecimento da língua nesse domínio.

Por outro lado, tendo em vista que os exames demonstraram abertura para o trabalho com o mesmo gênero, ainda que em apenas uma seção, se fossem feitas adaptações nos enunciados, de modo que houvesse a simulação da mesma situação comunicativa em todos os exames, seria possível realizar uma escala de desempenho dos diferentes níveis para essa mesma produção. Para isso, seria necessária melhor descrição dos requisitos de cada nível, com maior detalhamento de informações, e convergência entre os requisitos solicitados e os critérios de avaliação da parte de Produção e Interação Escritas, de modo semelhante ao Celpe-Bras, porque, como ficou visível em nossa análise, nem todos os aspectos colocados como requisitos foram avaliados, e aqueles atrelados ao léxico e à gramática ganharam evidência.

Desse modo, além dos aspectos lexicogramaticais, que pouco são detalhados nos requisitos de cada exame, a diferenciação entre esses níveis, em questões caracterizadas pela contextualização, é feita pelo quantitativo de linhas escritas, pela familiaridade (ou não) com o tema proposto para produção e pela habilidade de argumentação e de descrição do assunto proposto.

É válido ressaltar que alguns desses fatores também estão presentes no Celpe-Bras, a exemplo da habilidade de argumentação e de detalhamento de informações, que aparecem como características diferenciais entre os níveis avançado e avançado superior, dado que a precisão e a propriedade que o participante demonstra ter em sua produção interferem na aferição de sua proficiência.

Considerando que o exame brasileiro se utiliza de textos de insumo, que auxiliam no entendimento da temática, o participante que não tiver conhecimento acerca do assunto abordado é introduzido a informações necessárias à produção. Sendo assim, a familiaridade do participante com a temática da produção pode facilitar, mas não ser fator diferencial entre níveis. Nos exames do CAPLE de níveis superiores ao DIPLE, essa familiaridade com o tema também passa a ser um fator positivo ao participante, sem interferir na diferenciação entre os níveis. Porém, por não possuir texto de insumo, já supõe que o sujeito teria conhecimento suficiente para realizar a produção.

Tendo em vista os resultados obtidos em nossas análises, observando aspectos relativos a cada nível certificado pelos exames portugueses e brasileiro, conclui-se que as semelhanças encontradas nas partes escritas desses exames não possibilitariam a equivalência entre elas. Isso seria inviabilizado não só pela diferença de perspectiva

avaliativa entre os exames, mas também pelo modo como as equivalências e aproximações estão sendo pensadas.

No documento das Propostas Curriculares para Ensino de Português no Exterior (2020), foi colocado um quadro preliminar comparativo entre o Celpe-Bras e os níveis de proficiência do QECR. Como os exames de Portugal se baseiam e utilizam os níveis descritos no Quadro, espera-se que esses exames façam aferição da proficiência referente a cada nível colocado. Porém, em um momento da sua dissertação, Souza Neto (2018) afirma que o exame DIPLE, que certifica o nível B2, apresenta requisitos mais próximos do nível intermediário do Celpe-Bras, um nível considerado abaixo ao B2 pelo quadro preliminar.

Como neste trabalho apenas observamos a parte escrita de cada exame, não temos uma visão global. Apesar disso, em relação à parte escrita dos exames analisados, percebemos características comuns, que podem ser aproveitadas para, no lugar de observar a equivalência entre níveis colocados naturalmente lado a lado, partir para criação de parâmetros que aproximem e facilitem a convergência entre cada parte dos exames.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Laura Camila Braz de. O Efeito Retroativo do Celpe-Bras no Ensino de Língua Portuguesa para Estrangeiros. *Anais do SIELP*. v. 2, n. 1. Uberlândia: EDUFU, 2012. p.1-19. Disponível em: http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_168.pdf. Acesso em: 12 abr. 2020.

ALVAREZ, Luciana. Fonoaudióloga brasileira em Portugal luta para provar que fala português. *UOL Tab*, 2020. Disponível em: <https://tab.uol.com.br/noticias/redacao/2020/11/22/fonoaudiologa-brasileira-em-portugal-luta-para-provar-que-fala-portugues.htm>. Acesso em: 22 nov. 2020.

APPOLINÁRIO, Fabio. *Metodologia da ciência: filosofia e prática da pesquisa*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

BRASIL. Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: *Guia do participante*. Brasília: MEC, 2013. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outros_documentos/manuais_e_guias/2013/guia_do_participante_2013.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: *Manual do Examinando – Versão Eletrônica Simplificada*. Brasília: MEC, 2015. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: *Cartilha do Participante*. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/avaliacoes_e_exames_da_educacao_basica/cartilha_do_participante_celpe_bras.pdf. Acesso em: 20 mar. 2020.

BRASIL. Ministério das Relações Exteriores. *Proposta curricular para o ensino de português nas unidades da rede de ensino do Itamaraty em países de língua oficial espanhola*, Brasília: FUNAG, 2020. Disponível em: <http://funag.gov.br/biblioteca/download/Cartilha%201-DIGITAL.pdf>. Acesso em: 28 ago. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: *Documento-base do exame Celpe-Bras*. Brasília, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6939071. Acesso em: 03 dez. 2020.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Celpe-Bras*. 2021. Disponível em: <http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/>. Acesso em: 13 mar. 2020

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

CARVALHO, Simone da Costa; SCHLATTER, Margarete. Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*. Porto Alegre, n. 42, p. 260-284, 2011. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/cadernosdoil/article/view/26027>. Acesso em: 15 mar. 2020.

CARVALHO, Simone da Costa. Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 51, n. 2, p. 459-484, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3Phmqd6>. Acesso em: 15 mar. 2020.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment*. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. Disponível em: <https://www.coe.int/en/web/common-european-framework-reference-languages>. Acesso em: 23 dez. 2020.

CONCEIÇÃO, Jailson Almeida. *Na teia do discurso: os acordos ortográficos e implicações na política linguística de promoção e difusão do português língua estrangeira (PLE)*. 2011. 147 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Núcleo de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2011. Disponível em: encurtador.com.br/dmDQT. Acesso em: 13 mar. 2022.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. et al. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*. Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 153-164, 2003. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/10.pdf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DELL'ISOLA, Lúcia Péret. Os exames oficiais de proficiência em português do Brasil e de Portugal. *Em Aberto*, Brasília, v. 32, n. 104, p. 133-146, 2019. Disponível em: <https://bit.ly/3yUHdhf>. Acesso em: 20 dez. 2020.

DINIZ, Leandro R. A. *Mercado de línguas: A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3uGTmUp>. Acesso em: 13 mar. 2020.

DINIZ, Leandro R. A. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, SP, v. 51, n. 2, p. 435-458, 2012. Disponível em: <http://bit.ly/3c61Qhw>. Acesso em: 23 dez. 2020.

DINIZ, Leandro R. A. *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior*. Orientadora: Monica Graciela Zoppi Fontana. 2012. 378 f. Tese (Doutorado em Linguística) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2012. Disponível em: <https://bit.ly/3P7N9JG>. Acesso em: 13 mar. 2020.

DINIZ, Leandro R. A.; BIZON, Ana Cecília C. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em Políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Línguas e Instrumentos Linguísticos*. Campinas, Unicamp, n. 36, p. 125-165. 2015. Disponível em: <http://www.revistalinguas.com/edicao36/artigo6.pdf>. Acesso em: 13 mar. 2021.

DINIZ, Leandro R. A.; STRADIOTTI, Lúcia Mantovani; SCARAMUCCI, M. V. R. In: CRISTÓVÃO, Vera Lúcia Lopes; DIAS, Reinildes. (orgs.). *O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas*. Campinas: Mercado de Letras. 2009. p. 265-304.

FARACO, Carlos A. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In: LOBO, T. et al. (orgs.). *Rosae: linguística histórica, história das línguas e outras histórias*. Salvador: EDUFBA, 2012, p. 31-50. ISBN 978-85-232-1230-8. Disponível em: <https://bit.ly/3RqTMYO>. Acesso em: 20 dez. 2020.

FREIXO, Adriano de. “*Minha Pátria é a Língua Portuguesa*”: A Construção da Idéia da Lusofonia em Portugal. Orientadora: Norma Côrtes. 2007. 201 f. Tese (Doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2007. Disponível em: <http://bit.ly/3Iy5SeJ>. Acesso em: 20 dez. 2020.

GIL, Antonio Carlos. *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Editora Atlas, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3yZ8lvD>. Acesso em: 10 mar. 2020.

GODOY, Arilda S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. *RAE – Revista de Administração de Empresas*, São Paulo, v.5, n.3, p. 20-29, 2005. Disponível em: <http://bit.ly/3yYdhkg>. Acesso em: 14 jun. 2020.

HARRISON, Andrew. *A Language Testing Handbook*. Macmillan Press Ltd, 1983.

JESUS, Manuela Oliveira de. A lusofonia e o papel de instâncias nacionais e internacionais na promoção e difusão do português como língua estrangeira. In: FREITAG, Raquel Meister Ko; SILVA, Leilane Ramos da. (orgs.). *Percursos de uma Política Linguística no Brasil*. Jundiaí: Paco Editorial, 2015. p. 89-104.

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

MENDEL, Kaiane; SCHOFFEN, Juliana Roquele. A avaliação integrada no exame Celpe-Bras e as tarefas de leitura e escrita. *BELT - Brazilian English Language Teaching Journal*, v. 8, n. 2, p. 148-170, 2017. Disponível: <http://bit.ly/3uHjvTg>. Acesso em: 13 mar. 2020.

MOITA LOPES, Luiz Paulo. Da aplicação de Linguística à Linguística Aplicada Indisciplinar. In: PEREIRA, Regina Celi; ROCA, Pilar. (Org.). *Linguística Aplicada: um caminho com diferentes acessos*. São Paulo: Contexto, 2009. p. 11-24.

MHEREB, Ana Luisa de Araujo. *A avaliação da competência comunicativa: uma análise das certificações de proficiência em italiano e português brasileiro*. 2020. 176f. Dissertação (Mestrado em Língua, Literatura e Cultura Italiana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3IuglrJ>. Acesso em 10 ago. 2020.

MOU, Weina. *Ensino de Nível A2 português em Plataforma WeChat para alunos Chineses*. 2020. 38 f. Dissertação (Mestrado em Português como Língua Segunda e Estrangeira) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2020. Disponível em: <https://bit.ly/3O1HN18>. Acesso em: 10 ago. 2020.

MOURA, Gerson A. *A Hominização da Linguagem do Professor de LE: da Prática Funcional à Praxis Comunicacional*. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução do Instituto de Letras. UnB, Brasília, 2005. Disponível em: encurtador.com.br/bcefM. Acesso em: 20 mar. 2022.

NAGASAWA, Ellen Yurika. *Português como Língua Adicional para Fins Específicos: Preparação ao Exame Celpe-Bras*. 2018. 171 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2018. Disponível em: <https://bit.ly/3yvzuFa>. Acesso em: 13 mar. 2020.

OLIVEIRA, Luciano Amaral. O Conceito de Competência no Ensino de Línguas Estrangeiras. *Sitientibus*, Feira de Santana, n.37, p.61-74, 2007. Disponível em: http://www2.uefs.br:8081/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf. Acesso em: 10 dez. 2020.

PASCOAL, José Lino; OLIVEIRA, Teresa Brandão. *Exames de português: preparação e modelos*. Lisboa: Lidel, 2014.

PINTO, Alexandre Dias. A Institucionalização do Português Língua Não Materna em Portugal. *Revista Proformar*, ed. 21, p. 01-20, 2007. Disponível em: http://proformar.pt/revista/edicao_21/pag_6.htm. Acesso em: 17 dez. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Português língua não materna no currículo nacional*: Documento Orientador. Lisboa, 2005. 25 p. Disponível em: <https://bit.ly/3yvNoad>. Acesso em: 15 mar. 2020.

PORTUGAL. Ministério da Educação. Direcção-geral de Inovação e Desenvolvimento Curricular. *Orientações programáticas de português língua não materna (PLNM): ensino secundário*. Lisboa, 2008. Disponível em: <https://bit.ly/3Itqvc5>. Acesso em: 15 mar. 2020.

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: <https://bit.ly/3O4UVCy>. Acesso em: 07 abr. 2020.

PORTUGAL. *CAPLE*. 2021. Disponível em: <http://caple.lettras.ulisboa.pt/>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SCARAMUCCI, Marilda V. R. Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.36, p. 11-22, 2000. Disponível em: <http://bit.ly/3axv4p2>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SCARAMUCCI, Marilda V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, v.43, n.2, p. 203-226, 2004. Disponível em: <https://bit.ly/3aARQww>. Acesso em: 13 mar. 2020.

SCHOFFEN, Juliana Roquete; MARTINS, Alexandre Ferreira. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *ReVEL – Revista Virtual de Estudos da Linguagem*, v. 14, n. 26, 2016. Disponível em: <https://bit.ly/3z8mHtT>. Acesso em: 05 nov. 2020.

SCHOFFEN, Juliana Roquele et al. *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras*: edições de 1998 a 2017. Porto Alegre: Instituto de Letras, UFRGS, 2018.

SILVA, Maria Erotildes Moreira e. *Interfaces entre ações oficiais e as políticas linguísticas para a promoção internacional do português*. 2015. 417 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada)) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2015. Disponível em: <https://bit.ly/3SGrVor>. Acesso em: 13 mar. 2022.

SOUZA NETO, Mauricio José de. *Celpe-Bras e Caple: A Proficiência em Português Como Língua não Materna em Parallaxe*. 2018. 123 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura) – Instituto de Letras, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/handle/ri/29882>. Acesso em: 13 mar. 2020.

TEIXEIRA DA SILVA, Elias Ribeiro. A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trabalhos em linguística aplicada*, v. 52, n.2, p. 289-320, 2013. Disponível em: <http://bit.ly/3Ru80bk>. Acesso em: 13 mar. 2020.

TEIXEIRA DA SILVA, Vera Lucia. Competência comunicativa em língua estrangeira (Que conceito é esse?). *Revista Soletras*, n. 8, p. 7-17, 2004. Disponível em: <https://www.e-publicacoes.uerj.br/index.php/soletras/article/view/4498>. Acesso em: 25 mar. 2022.

VILAÇA, Márcio Luiz Corrêa. Conhecendo o Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas: Fundamentos, Objetivos e Aplicações. *Revista Eletrônica do Instituto de Humanidades*, v. 5, n. 7, p. [1-15], 2006. Disponível em: <https://bit.ly/3zxi37z>. Acesso em: 25 mar. 2022.

XINLEI, Ye. *O português na China: alguns aspetos do seu ensino-aprendizagem e avaliação*. 2017. 102 f. Dissertação (Mestrado em Língua e Cultura Portuguesa) – Faculdade de Letras, Universidade de Lisboa, Lisboa, 2017. Disponível em: <https://bit.ly/3Pgh1TA>. Acesso em: 13 mar. 2020.