

Avaliação em língua portuguesa

Elysio Soares Santos Junior
Leandro Rodrigues Alves Diniz
(Organizadores)

Porto Alegre

República Federativa do Brasil

Ministério da Educação (MEC)

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP)

emberto

COMITÊ EDITORIAL

Bianca Salazar Guizzo (Ulbra) – Coordenadora

Estevão Rafael Fernandes (Unir)

Fernanda Müller (UnB)

Jeane Félix da Silva (UFPB)

Robson dos Santos (Inep)

Yvonne Maggie (UFRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Nacional:

Alceu Ravello Ferraro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Ana Maria Saul – PUC-SP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Bernardete Angelina Gatti – FCC – São Paulo, São Paulo, Brasil

Carlos Roberto Jamil Cury – PUC-MG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Celso de Rui Beisiegel – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Cipriano Luckesi – UFBA – Salvador, Bahia, Brasil

Clarissa Baeta Neves – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Delcele Mascarenhas Queiroz – Uneb – Salvador, Bahia, Brasil

Guacira Lopes Louro – UFRGS – Porto Alegre, Rio Grande do Sul, Brasil

Jader de Medeiros Britto – UFRJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Janete Lins de Azevedo – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Leda Scheibe – UFSC – Florianópolis, Santa Catarina, Brasil

Luiz Carlos de Freitas – Unicamp – Campinas, São Paulo, Brasil

Magda Becker Soares – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Marta Kohl de Oliveira – USP – São Paulo, São Paulo, Brasil

Miguel Arroyo – UFMG – Belo Horizonte, Minas Gerais, Brasil

Nilda Alves – UERJ – Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, Brasil

Petronilha Beatriz Gonçalves Silva – UFSCar – São Carlos, São Paulo, Brasil

Rosa Helena Dias da Silva – Ufam – Manaus, Amazonas, Brasil

Rosângela Tenório Carvalho – UFPE – Recife, Pernambuco, Brasil

Internacional:

Almerindo Janela Afonso – Universidade do Minho – Minho, Braga, Portugal

Carlos Alberto Torres – University of California – Los Angeles (UCLA), EUA

Carlos Pérez Rasetti – Universidad Nacional de la Patagonia Austral –
Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina

Domingos Fernandes – Universidade de Lisboa – Lisboa, Portugal

Guiselle M. Garbanzo Vargas – Universidad de Costa Rica – San José, Costa Rica

Izabel Galvão – Universidade de Paris 13 – Paris, França

Juan Carlos Tedesco – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Margarita Poggi – Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación
(IIPE/Unesco) – Buenos Aires, Argentina

Avaliação em
língua portuguesa

Elysio Soares Santos Junior
Leandro Rodrigues Alves Diniz
(Organizadores)

Em
Aberto

DIRETORIA DE ESTUDOS EDUCACIONAIS (DIRED)

COORDENAÇÃO DE EDITORAÇÃO E PUBLICAÇÕES (COEP)
Carla D'Lourdes do Nascimento – carla.nascimento@inep.gov.br
Valéria Maria Borges – valeria.borges@inep.gov.br

EDITORIA EXECUTIVA
Rosa dos Anjos Oliveira – rosa.oliveira@inep.gov.br
Roshni Mariana Mateus – roshni.mateus@inep.gov.br
Patrícia Andréa de Araújo Queiroz – patricia.queiroz@inep.gov.br

| | |
|---------------------------------|--------------------------------------|
| REVISÃO | REVISÃO E TRADUÇÃO |
| <i>Português</i> | <i>Inglês</i> |
| Andréa Silveira de Alcântara | Hudson Cogo Moreira |
| Elenita Gonçalves Rodrigues | Walkíria de Moraes Teixeira da Silva |
| Jair Santana de Moraes | |
| Josiane Cristina da Costa Silva | <i>Espanhol</i> |
| Mariana Fernandes dos Santos | Jessyka Vásquez |
| Thaiza de Carvalho dos Santos | |

NORMALIZAÇÃO BIBLIOGRÁFICA
Aline do Nascimento Pereira
Clarice Rodrigues da Costa
Daniela Ferreira Barros da Silva

| | |
|-----------------|-------------------------|
| PROJETO GRÁFICO | CAPA |
| Marcos Hartwich | Capa Raphael C. Freitas |

DIAGRAMAÇÃO E ARTE-FINAL
José Miguel dos Santos

ESTAGIÁRIA
Tatyana Alves Conceição

EDITORIA | DISTRIBUIÇÃO

INEP/MEC – INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA
SIG Quadra 04, Lote 327, Edifício Villa Lobos, Térreo – Brasília-DF – CEP: 70610-908
Fones: (61) 2022-3070, 2022-3077 – editoracao@inep.gov.br – <http://www.emaberto.inep.gov.br>

TIRAGEM: 1.500 exemplares

EM ABERTO
Uma revista monotemática do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), destinada à veiculação de questões atuais da educação brasileira. A exatidão das informações e os conceitos e as opiniões emitidos neste periódico são de exclusiva responsabilidade dos autores.

INDEXADA EM:

| | | | |
|----------|-----------------|----------------|--------------|
| BBE/Inep | Latindex | Diadorim IBICT | Eletronische |
| OEI | Edubase/Unicamp | PKP | |

Qualis/Capes: Educação – B1
Ensino – B1

Publicada *online* em 2 de agosto de 2019.

ESTA PUBLICAÇÃO NÃO PODE SER VENDIDA. DISTRIBUIÇÃO GRATUITA.

Em Aberto / Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. v. 1, n. 1, (nov. 1981-). – Brasília : O Instituto, 1981- .

Irregular até 1985; Bimestral: 1986-1990; Suspensa: jul. 1996 a dez. 1999; Suspensa: jan. 2004 a dez. 2006; Suspensa: jan. a dez. 2008; Semestral: 2010 a 2015; Quadrimestral: a partir de 2016.

Índices de autores e assuntos: 1981-1987, 1981-2001.
Versão eletrônica (desde 2007): <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

ISSN 0104-1037 (impresso) 2176-6673 (online)

1. Educação – Brasil. I. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira.

sumário

apresentação

Perspectivas contemporâneas sobre avaliação
em língua portuguesa

Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG)
Elysio Soares Santos Junior (Inep) 19

enfoque

Qual é a questão?

Breve história da evolução do construto
proficiência em línguas

Gladys Quevedo-Camargo (UnB) 27

pontos de vista

O que pensam outros especialistas?

O modelo de *role play* para a avaliação de português para
fins específicos do Projeto Mais Médicos para o Brasil

Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG)
Ana Cecília Cossi Bizon (Unicamp) 47

| | |
|---|------------|
| Avaliação da produção escrita de surdos em português como segunda língua em contexto inclusivo Alexandre do Amaral Ribeiro (UERJ) Amélia Escotto do A. Ribeiro (UERJ) | 67 |
| Programa Reingresso da Universidade Federal do Paraná: avaliação em contexto de migração e refúgio Bruna Pupatto Ruano (UFPR) Sérgio Santos Lopes (UFPR) | 89 |
| Efeito retroativo da prova de redação do Enem nas percepções e atitudes de alunos do terceiro ano do ensino médio Monica Panigassi Vicentini (Unicamp)..... | 103 |
| Redação do Enem: um olhar para os direitos humanos Wagner Barros Teixeira (UFAM)..... | 117 |
| Os exames oficiais de proficiência em português do Brasil e de Portugal Regina Lúcia Péret Dell’Isola (UFMG)..... | 133 |
| Fronteiras didáticas do português como língua adicional em Portugal e no Brasil: entre mudanças políticas e epistemológicas Alexandre Ferreira Martins (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)..... | 147 |

espaço aberto

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, experiências, traduções, etc.

| | |
|--|------------|
| Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (Unicamp) entrevistada por Elysio Soares Santos Junior (Inep) Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG) | 167 |
| Carta de Curitiba ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa Comissão Científica do IV Simpósio Internacional Celpe-Bras | 183 |

resenhas

| | |
|---|------------|
| Avaliação em contexto de línguas: conceitos teóricos e exemplos práticos em língua portuguesa | |
| Juliana Roquete Schoffen | 191 |

RETORTA, Miriam Sester; MAROCHI, Thaís Barbosa. *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática*. Curitiba: CRV, 2018. 162 p.

| | |
|--|------------|
| Avaliação em língua estrangeira: pesquisas e avanços | |
| Natália Moreira Tosatti | 197 |

CONSOLO, Douglas Altamiro; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; SILVA, Vera Lúcia Teixeira da (Orgs.). *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. 264 p.

bibliografia comentada

| | |
|---|------------|
| Bibliografia comentada sobre validade e confiabilidade de exames de proficiência em línguas | |
| Melissa Santos Fortes (UFCSPA) | |
| Simone Paula Kunrath (UFRGS) | 205 |

| | |
|---------------------------------|------------|
| números publicados | 217 |
|---------------------------------|------------|

summary

presentation

Contemporary perspectives on the Portuguese language assessment

Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG)
Elysio Soares Santos Junior (Inep)..... 19

focus

What's the point?

A brief history of the evolution of the language proficiency construct

Gladys Quevedo-Camargo (UnB) 27

points of view

What other experts think about it?

The role-play model to assess Portuguese for specific purposes in the More Doctors for Brazil Project

Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG)
Ana Cecília Cossi Bizon (Unicamp) 47

| | |
|--|------------|
| Evaluation of the Portuguese-as-a-second-language writing of deaf students within an inclusive context Alexandre do Amaral Ribeiro (UERJ) Amélia Escotto do A. Ribeiro (UERJ) | 67 |
| Reingresso Program at the Federal University of Paraná: an evaluation from the context of the migration and refugee situation Bruna Pupatto Ruano (UFPR) Sérgio Santos Lopes (UFPR) | 89 |
| The washback of Enem's writing task on the perceptions and actions of third-year high-school students Monica Panigassi Vicentini (Unicamp)..... | 103 |
| Enem's essay: a look into human rights Wagner Barros Teixeira (UFAM)..... | 117 |
| Official proficiency exams for Brazilian and European Portuguese Regina Lúcia Péret Dell'Isola (UFMG)..... | 133 |
| Didactic limits of the Portuguese as an additional language in Portugal and Brazil: between political and epistemological shift Alexandre Ferreira Martins (Université Paul-Valéry – Montpellier 3)..... | 147 |
| open space | |
| Comments, interviews, proposals, experiments, translations etc. | |
| Exam for the Certification of Proficiency in Portuguese (Celpe-Bras): historical record, controversies and perspectives Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (Unicamp) interviewed by Elysio Soares Santos Junior (Inep) Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG) | 167 |
| Open letter from Curitiba to the International Institute of Portuguese Language Scientific Commission of the IV International Symposium on Celpre-Bras | 183 |

reviews

| | |
|---|------------|
| Assessment in language context: theoretical concepts and practical examples in Portuguese Juliana Roquele Schoffen | 191 |
|---|------------|

RETORTA, Miriam Sester; MAROCHI, Thaís Barbosa. *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática*. Curitiba: CRV, 2018. 162 p.

| | |
|--|------------|
| Foreign language assessment: research and progress Natália Moreira Tosatti | 197 |
|--|------------|

CONSOLO, Douglas Altamiro; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; SILVA, Vera Lúcia Teixeira da (Orgs.). *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. 264 p.

annotated bibliography

| | |
|---|------------|
| Annotated bibliography on the validity and reliability of language proficiency exams Melissa Santos Fortes (UFCSPA) Simone Paula Kunrath (UFRGS) | 205 |
|---|------------|

| | |
|-------------------------------|------------|
| published issues | 217 |
|-------------------------------|------------|

sumario

presentación

Perspectivas contemporâneas sobre evaluación
en lengua portuguesa

Leandro Rodrigues Alves Diniz (UEPG)
Elysio Soares Santos Junior (Inep) **19**

enfoque

¿Cuál es la cuestión?

Breve historia de la evolución del constructo
competencia en lenguas

Gladys Quevedo-Camargo (UnB) **27**

puntos de vista

¿Qué piensan otros especialistas?

El modelo de role-play para la evaluación de portugués para
fines específicos del Proyecto Más Médicos para Brasil

Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG)
Ana Cecília Cossi Bizon (Unicamp) **47**

| | |
|--|-----------|
| Evaluación de la producción escrita de los sordos en portugués como segunda lengua en contexto inclusivo Alexandre do Amaral Ribeiro (UERJ) Amélia Escotto do A. Ribeiro (UERJ) | 67 |
|--|-----------|

| | |
|---|-----------|
| Programa Reingreso en la Universidad Federal del Paraná: evaluación en contexto de migración y refugio Bruna Pupatto Ruano (UFPR) Sérgio Santos Lopes (UFPR) | 89 |
|---|-----------|

| | |
|--|------------|
| Efecto retroactivo de la prueba de redacción del Enem en las percepciones y actitudes de alumnos del tercer año de la secundaria Monica Panigassi Vicentini (Unicamp) | 103 |
|--|------------|

| | |
|---|------------|
| Redacción del Enem: una mirada a los derechos humanos Wagner Barros Teixeira (UFAM) | 117 |
|---|------------|

| | |
|--|------------|
| Exámenes oficiales de competencia en portugués de Brasil y de Portugal Regina Lúcia Péret Dell’Isola (UFMG) | 133 |
|--|------------|

| | |
|---|------------|
| Fronteras didácticas del portugués como lengua adicional en Portugal y Brasil: entre cambios políticos y epistemológicos Alexandre Ferreira Martins (Université Paul-Valéry – Montpellier 3) | 147 |
|---|------------|

espacio abierto

Comentarios, entrevistas, propuestas, experimentos, traducciones etc.

| | |
|---|------------|
| Certificado de Competencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros (Celpe-Bras): historico, cuestiones controvertidos y perspectivas Matilde Virginia Ricardi Scaramucci (Unicamp) entrevistada por Elyso Soares Santos Junior (Inep) Leandro Rodrigues Alves Diniz (UFMG) | 167 |
|---|------------|

| | |
|--|------------|
| Carta de Curitiba al Instituto Internacional de la Lengua Portuguesa Comisión Científica del IV Simposio Internacional Celpe-Bras | 183 |
|--|------------|

reseñas

| | |
|---|------------|
| Evaluación en contexto de lenguas: conceptos teóricos y ejemplos prácticos en lengua portuguesa | |
| Juliana Roquele Schoffen | 191 |

RETORTA, Miriam Sester; MAROCHI, Thaís Barbosa. *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática*. Curitiba: CRV, 2018. 162 p.

| | |
|--|------------|
| Evaluación en lengua extranjera: investigaciones y avances | |
| Natália Moreira Tosatti | 197 |

CONSOLO, Douglas Altamiro; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; SILVA, Vera Lúcia Teixeira da (Orgs.). *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. 264 p.

bibliografía comentada

| | |
|--|------------|
| Bibliografía comentada sobre validez y confiabilidad de exámenes de competencia en lenguas | |
| Melissa Santos Fortes (UFCSPA) | |
| Simone Paula Kunrath (UFRGS) | 205 |

| | |
|---------------------------------|------------|
| números publicados | 217 |
|---------------------------------|------------|

apresentação

Perspectivas contemporâneas sobre avaliação em língua portuguesa

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Elysio Soares Santos Junior

Longe de ser “neutra”, “objetiva” e “técnica”, a área de avaliação em línguas, no campo da Linguística Aplicada, é, como não poderia deixar de ser, historicamente situada e, como tal, indissociável da conjuntura sócio-política em que se constitui. Contemporaneamente, têm-se fortalecido pesquisas que concebem exames de línguas – diagnósticos, de nivelamento, de rendimento, de proficiência, de entrada – como instrumentos de política linguística que, entre outros efeitos, podem:

- redirecionar materiais didáticos, currículos, práticas de ensino-aprendizagem e políticas educacionais oficiais;
- intervir nas representações dos sujeitos sobre as línguas que fazem parte de seu repertório e sobre o conhecimento que têm delas;
- promover ou silenciar línguas, definindo, inclusive, o que é, ou não, considerado um idioma;
- funcionar como instrumentos de punição;
- permitir ou impedir o acesso a certos espaços ou a ocupação de determinadas posições sociais.

Nesse sentido, tais exames participam dos próprios processos de construção identitária, na medida em que intervêm na relação dos sujeitos com as línguas constitutivas de um dado espaço.

É justamente buscando jogar luz sobre alguns desses aspectos que propomos o presente número temático da revista *Em Aberto*, que vem se somar aos esforços de um conjunto de pesquisadores para o fortalecimento da área de avaliação em línguas no Brasil, especificamente, em língua portuguesa, tanto como primeira

língua, quanto como língua adicional. Conforme o(a) leitor(a) poderá perceber, os textos aqui reunidos contemplam alguns tipos de exames, utilizados em diferentes contextos, com distintos públicos e para variados fins, abrindo espaço para reflexões não apenas sobre aspectos técnicos, mas também sobre questões sociais, éticas e políticas implicadas em avaliações de português. Como as demais edições da revista *Em Aberto*, este número temático encontra-se organizado em cinco seções: Enfoque, Pontos de Vista, Espaço Aberto, Resenhas e Bibliografia Comentada.

A seção Enfoque, composta pelo artigo “Breve história da evolução do construto de proficiência em línguas”, de Gladys Quevedo-Camargo, da Universidade de Brasília (UnB), apresenta uma das dimensões temáticas da publicação, com o intuito de distinguir o conceito de proficiência em seu uso leigo do conceito técnico utilizado na área de avaliação em línguas. Afastando-se de uma visão generalista e absoluta de proficiência, na qual o desempenho oral exerce papel central e a proficiência tem por referência o falante nativo, a autora apresenta seis modelos, surgidos a partir da década de 1960, que contribuíram para a consolidação do construto “proficiência”, conferindo-lhe atributos técnicos importantes. Fica evidente, na discussão, a importância de que esse construto esteja em harmonia com as necessidades de internacionalização e inserção linguístico-cultural do Brasil.

A segunda seção é composta por sete textos com os pontos de vista de pesquisadores sobre diferentes tipos de avaliação em língua portuguesa, presentes em distintos cenários. Inicia-se com o artigo “O modelo de *role-play* para a avaliação de português para fins específicos do Projeto Mais Médicos para o Brasil”, de Leandro Rodrigues Alves Diniz, da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), e Ana Cecília Cossi Bizon, da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Os autores abordam o principal instrumento avaliativo do eixo de língua portuguesa concebido para as primeiras edições do Módulo de Acolhimento e Avaliação (MAAv) desse projeto, ocorridas em 2013 e 2014, que contaram com a participação de centenas de médicos estrangeiros. Trata-se de uma prova em formato de *role-play*, simulando uma situação de atendimento médico no Sistema Único de Saúde (SUS), que, ao mesmo tempo, funcionou como uma avaliação de rendimento, de proficiência e de ingresso. Sua estrutura e suas características, bem como exemplos de provas aplicadas e grades de avaliação, são apresentados de forma a tornar visíveis suas características inovadoras: além de ser um teste de desempenho interdisciplinar para fins específicos, integra as chamadas quatro habilidades. Embora tais características tenham favorecido importantes efeitos retroativos positivos no âmbito do MAAv, potencializados pelo fato de a prova em questão ser de alta relevância, Diniz e Bizon salientam uma série de desafios implicados em sua concepção, aplicação e correção, decorrentes da tensão entre, por um lado, a validade, e, por outro, a confiabilidade e a praticidade.

Os dois textos seguintes dedicam-se à avaliação em língua portuguesa para grupos minoritarizados. O artigo “Avaliação da produção escrita de surdos em português como segunda língua em contexto inclusivo”, de Alexandre do Amaral Ribeiro e Amélia Escotto do A. Ribeiro, ambos da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), parte de uma contradição no campo da educação inclusiva: apesar

de se reconhecer, frequentemente, o direito de o surdo ter sua produção em português escrito avaliada com base em critérios adequados às suas especificidades linguísticas, faltam, em geral, objetividade e clareza na delimitação de tais critérios. Após uma apresentação das características comumente observadas na escrita de surdos em português, são analisados alguns textos redigidos por esse público e discutidas algumas possíveis razões que explicam os diferentes graus de inteligibilidade dessas produções. Em consonância com uma abordagem teórica da avaliação como justiça social, os pesquisadores apresentam princípios e estratégias pedagógicas para o delineamento de uma avaliação emancipatória no ensino de português para surdos, bem como critérios para a avaliação de suas produções escritas. Nessa perspectiva, tais critérios devem ser vistos como eixos organizadores das aprendizagens – e não das dificuldades – dos alunos. Os autores concluem o texto salientando a necessidade imperativa de acesso à educação inclusiva, intercultural e bilíngue.

A avaliação em língua portuguesa para outros grupos minoritarizados é abordada no artigo “Programa Reingresso da Universidade Federal do Paraná: avaliação em contexto de migração e refúgio”, de Bruna Pupatto Ruano e Sérgio Santos Lopes, ambos dessa universidade. Como destacam os autores, a despeito de iniciativas positivas do Brasil em relação ao fenômeno do deslocamento forçado contemporâneo, o país ainda é carente de políticas de acolhimento destinadas a essa população. Para os pesquisadores, a universidade pública brasileira deve assumir uma posição protagonista na proposição de dispositivos para o acolhimento de imigrantes e refugiados. Nesse sentido, a Universidade Federal do Paraná (UFPR) tem sido pioneira em uma série de políticas apresentadas no artigo, o qual se concentra, especificamente, no Programa Reingresso, destinado ao aproveitamento de vagas remanescentes para a inserção, em cursos de graduação, de deslocados forçados que haviam iniciado o ensino superior em seus países de origem. Após a apresentação do histórico do programa, o texto confere particular atenção à avaliação de língua portuguesa no processo seletivo. Em vez de meramente verificar o desempenho em português dos candidatos, tal exame tem como objetivo central realizar um diagnóstico da proficiência dos estudantes, a fim de fornecer subsídios para o planejamento de políticas internas da UFPR, a serem implementadas durante seus futuros cursos de graduação. Além de discutirem a concepção teórica da avaliação e o formato do exame, Ruano e Lopes trazem exemplos de tarefas aplicadas. No fim do texto, argumentam em favor da necessidade de criação de modelos avaliativos próprios para o contexto de migração e refúgio, no lugar da adoção de instrumentos avaliativos já existentes, como o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Os dois textos seguintes tratam do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem), aplicado em larga escala pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), com o intuito de avaliar a qualidade do ensino médio no Brasil e assegurar diversas políticas públicas. Por se tratar de um exame cujos resultados são fundamentais para tomadas de decisões em nível individual e governamental, o Enem pode ser considerado de alta relevância.

O artigo “Efeito retroativo da prova de redação do Enem nas percepções e atitudes de alunos do terceiro ano do ensino médio”, de Monica Panigassi Vicentini, da Unicamp, contribui para o preenchimento de uma lacuna de pesquisa no Brasil, onde os estudos sobre avaliação se voltam, em geral, para as análises dos efeitos retroativos no ensino e na aprendizagem, conferindo pouco espaço para as percepções, atitudes e motivações dos estudantes. Após discussão teórica do conceito de “efeito retroativo” e revisão bibliográfica de trabalhos sobre efeitos retroativos no aluno, Vicentini apresenta resultados de uma pesquisa de cunho etnográfico, realizada em uma escola privada e outra pública. Em conformidade com o que prevê a literatura mobilizada no artigo, a autora conclui que os impactos do Enem nas percepções e atitudes não foram uniformes nos alunos das duas instituições focalizadas.

No artigo “Redação do Enem: um olhar para os direitos humanos”, Wagner Barros Teixeira, da Universidade Federal do Amazonas (Ufam), lembra que se espera que o participante do exame seja capaz de redigir um texto dissertativo-argumentativo, no qual demonstre domínio de cinco competências, a última das quais diz respeito à elaboração de uma proposta de intervenção social para o problema apresentado no tema da redação, respeitando-se os direitos humanos. Conforme a análise do autor, as quatro primeiras competências da matriz de referência do exame contribuem para a efetivação da quinta, preparando o candidato para o exercício da cidadania. A partir de um relato de experiência em escolas manauaras, Teixeira argumenta que o Enem pode promover uma importante discussão – tanto nas escolas de ensino médio quanto na sociedade brasileira de maneira mais ampla – sobre problemas sociais e direitos humanos, em harmonia com o que preveem pactos e documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. Nesse sentido, a prova, conclui o autor, pode ser um importante mecanismo para a formação cidadã.

A seção Pontos de Vista se encerra com dois textos sobre avaliação de proficiência. Regina Lúcia Péret Dell’Isola, da UFMG, discute, no artigo “Os exames oficiais de proficiência em português do Brasil e de Portugal”, o desenho do Celpe-Bras e dos exames portugueses desenvolvidos pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (Caple) para a avaliação de proficiência em português como língua adicional. Aspectos como os construtos, os níveis de proficiência avaliados e os formatos dos testes são apresentados, de forma a trazer à tona pontos de aproximação e distanciamento entre os seis exames de Portugal – alinhados aos níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECRL) – e o Celpe-Bras. A autora encerra o artigo chamando a atenção para a necessidade de pesquisas que permitam estabelecer equivalências entre os níveis dos exames focalizados no texto.

Alexandre Ferreira Martins, da Université Paul Valéry – Montpellier 3, França, no texto “Fronteiras didáticas do português como língua adicional em Portugal e no Brasil: entre mudanças políticas e epistemológicas”, discute os caminhos epistemológicos percorridos pelas áreas de Português como Língua Estrangeira (PLE)/ Português como Língua Não Materna (PLNM) em Portugal e de Português como Língua Estrangeira (PLE)/Português como Língua Adicional (PLA) no Brasil.

Inicialmente, o autor descreve as principais políticas linguísticas relativas a esse domínio de estudos em Portugal, destacando seus vínculos com movimentos de imigração e emigração. No bojo dessas políticas, foram elaborados documentos orientadores do ensino de PLE/PLNM pelo Estado português, contribuindo para que se consolidasse, nesse ensino, um trabalho organizado a partir de competências e habilidades. No Brasil, por outro lado, a área de PLE/PLA se formou, conforme o autor, a partir da imbricação entre as políticas linguísticas oficiais e as pesquisas acadêmicas. Com base em um percurso histórico e epistemológico realizado a partir de alguns desses trabalhos, Martins argumenta que, na falta de documentos orientadores brasileiros para o ensino de PLE/PLA, o Celpe-Bras teve um papel crucial na operacionalização da perspectiva comunicativa na área, bem como em seu redirecionamento discursivo, em que a noção de gêneros discursivos de Bakhtin passou a ocupar um lugar central.

Intitulada Espaço Aberto, a terceira seção da revista traz uma entrevista sobre o Celpe-Bras com Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, da Unicamp, realizada por Elyso Soares Santos Junior e Leandro Rodrigues Alves Diniz. Especialista na área de avaliação e uma das autoras do exame, Scaramucci aborda o histórico do certificado, opina sobre questões controversas, discute as principais críticas ao teste e propõe ações para seu fortalecimento como instrumento de política linguística. Ainda nessa seção, encontra-se a *Carta de Curitiba ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa*, de 18 de fevereiro de 2018. Escrita pela Comissão Científica do IV Simpósio Internacional Celpe-Bras (Sincelpe), ocorrido na UFPR em novembro de 2017, vem acompanhada por um anexo sobre o contexto que lhe deu origem, elaborado por Francisco Calvo de Olmo, presidente da comissão organizadora do referido evento. Almejando contribuir para a gestão conjunta e democrática da língua portuguesa, a carta apresenta uma série de propostas concernentes, entre outros aspectos, ao reconhecimento oficial dos exames de proficiência portugueses no Brasil e do Celpe-Bras em Portugal, e a usos desse último exame considerados equivocados pelos signatários.

A penúltima seção da revista traz duas resenhas de livros sobre avaliação. A primeira, escrita por Juliana Roquele Schoffen, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), trata do livro *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática*, de Miriam Sester Retorta e Thaís Barbosa Marochi. Essa é, segundo Schoffen, uma das poucas publicações em língua portuguesa que apresenta os conceitos fundamentais na área de avaliação em línguas, entremeados com indicações práticas, o que pode ser de grande utilidade para a formação inicial de professores de línguas e para os cursos de atualização docente. A segunda, de Natália Moreira Tosatti (Cefet-MG/UFMG), aborda o livro *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*, organizado por Douglas Altamiro Consolo, Sandra Regina Buttros Gattolin e Vera Lúcia Teixeira da Silva. Tosatti sintetiza os dez capítulos que compõem a coletânea, que, como destacado em seu prefácio, versa sobre efeitos retroativos, avaliação e formação docente. A autora encerra a resenha destacando algumas

lacunas na formação de PLA que a leitura da obra permite entrever e que podem ser minimizadas com processos avaliativos transformadores.

O presente número da revista em *Em Aberto* se encerra com a seção Bibliografia Comentada, em que Melissa Santos Fortes, da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA), e Simone Paula Kunrath, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), selecionaram publicações – incluindo artigos em periódicos, manuais, livros e teses de doutorado, redigidos por pesquisadores brasileiros e estrangeiros – que tematizam os conceitos de validade e confiabilidade de exames de proficiência. Trata-se de uma seleção que pode interessar a qualquer pesquisador que deseje iniciar ou aprofundar seus estudos em avaliação.

Que os textos que compõem este número da revista *Em Aberto* suscitem no(a) leitor(a) novas questões sobre a avaliação em português como primeira língua ou como língua adicional, de forma a fortalecer as pesquisas nessa área da Linguística Aplicada, contribuindo, de maneira ética e politicamente responsável, para a construção de uma sociedade mais equânime, democrática e inclusiva.

Boa leitura!

Leandro Rodrigues Alves Diniz
Elysio Soares Santos Junior
Organizadores

Qual é a questão?

enfoque

Breve história da evolução do construto proficiência em línguas

Gladys Quevedo-Camargo

27

Resumo

Partindo do uso leigo do termo proficiência e da sua percepção como um conceito absoluto, ou seja, algo que um indivíduo possui ou não, descrevo brevemente a evolução do construto proficiência em línguas, recuperando seu sentido técnico com base na literatura pertinente e apresentando seis modelos propostos a partir da década de 1960 que objetivaram explicitar em que consiste ser proficiente em uma língua. Baseando-me em perspectivas mais amplas do construto proficiência e na sua compreensão como um conceito relativo, isto é, que se desenvolve parcial e gradativamente em diferentes aspectos, trato de algumas escalas de proficiência desenvolvidas como decorrência da evolução do construto estudado. Encerro com breves reflexões sobre as implicações desse construto abrangente para diferentes agentes envolvidos com o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas no Brasil, como professores, autoridades educacionais, entre outros.

Palavras-chave: proficiência linguística; modelo de proficiência; competência comunicativa; habilidade linguístico-comunicativa.

Abstract

A brief history of the evolution of the language proficiency construct

Starting from the lay term proficiency and its perception as an absolute concept, i.e., something someone possesses or not, I briefly describe the evolution of the language proficiency construct, retrieving its technical meaning based on relevant literature and presenting six models proposed from the 1960s onwards which aimed at making explicit what it means to be proficient in a language. Based on wider perspectives of the proficiency construct and its understanding as a relative concept, i.e., which develops partially and gradually in different aspects, I discuss some proficiency benchmarks developed as a result of the evolution of the language proficiency construct. I conclude with brief reflections upon the implications such a wide construct have for the different stakeholders involved in language teaching, learning and assessment in Brazil, such as teachers, educational authorities, among others.

Keywords: language proficiency; proficiency model; communicative competence; linguistic-communicative ability.

Resumen

Breve historia de la evolución del constructo proficiencia en lenguas

A partir del uso laico del término proficiencia y de su percepción como concepto absoluto, es decir, algo que una persona posee o no posee, presento una breve descripción de la evolución del constructo proficiencia en lenguas, al recuperar su sentido técnico basado en la literatura relevante y al presentar seis modelos propuestos a partir de la década de 1960 que pretendieron hacer explícito lo que significa ser proficiente en una lengua. A partir de perspectivas más amplias del constructo, y de su comprensión como un concepto relativo, es decir, que se desarrolla parcial y gradualmente en diferentes aspectos, me acerco de algunas escalas de proficiencia desarrolladas como consecuencia de la evolución del constructo estudiado. Concluyo con breves reflexiones sobre las implicaciones de ese constructo integral para diferentes agentes involucrados con la enseñanza, el aprendizaje y la evaluación de lenguas en Brasil, como lo son docentes, autoridades educativas y otros.

Palabras clave: proficiencia lingüística; modelo de proficiencia; competencia comunicativa; habilidad lingüística y comunicativa.

Introdução

É muito comum ouvirmos pessoas comentando que fulano é proficiente em uma determinada língua estrangeira ou vermos propagandas de escolas de línguas vendendo cursos que prometem proficiência na língua em um curto espaço de tempo. Esses são exemplos de usos não técnicos do termo proficiência, como já nos alertava Scaramucci (2000, p. 3) ao explicar que tais comentários se baseiam em “julgamentos impressionistas, feitos de forma holística, do desempenho geralmente oral de um falante de L2 ou LE”, que apontam para uma concepção de proficiência “monolítica, estável e única”, cujo ponto de referência seria o falante nativo ideal. Do ponto de vista técnico, no entanto, e especificamente na área de avaliação de línguas, o construto proficiência é muito complexo e requer inúmeras considerações.

No intuito de contribuir para que a proficiência em línguas estrangeiras seja mais bem compreendida, este artigo discorre sobre a evolução desse construto. Inicia pelas ideias de Saussure e Chomsky, por serem os pilares dessa trajetória, e prossegue com autores como Cummins (1983) e Ellis (2008), entre outros. Na sequência, expõe seis modelos teóricos: o modelo de componentes de Robert Lado (1961), o modelo integrativo de Oller (1979), os modelos de competência comunicativa de Canale e Swain (1980) e de Canale (1983), o modelo de habilidade linguístico-comunicativa de Bachman (1990) e o modelo de interação de Celce- Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995).

Em seguida, trato brevemente de quatro escalas de proficiência desenvolvidas como decorrência da evolução do construto estudado, devido à importância que tiveram para a área de ensino, aprendizagem e avaliação de línguas em todo o mundo. Finalizo com reflexões sobre as implicações desse construto para diferentes agentes envolvidos com o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas no Brasil.

O começo de tudo

Saussure ([1916] 2006) estabeleceu a oposição entre língua e fala, isto é, “entre o sistema e os possíveis usos do sistema”, entendendo-se sistema como “entidade abstrata” e seus usos como “os episódios comunicativos historicamente realizados” (Ilari, 2004, p. 57). Saussure deixou claro que a linguística deveria se preocupar com a língua, o sistema, e não com a fala, o uso individual da linguagem, por considerar que este último “não poderia ser objeto de um estudo realmente científico” (Ilari, 2004, p. 59). Nas palavras de Ilari (2004, p. 59), “provavelmente, nenhuma outra escola linguística, até Saussure, tinha afirmado com tanta força a separação entre a dimensão individual e a dimensão social do funcionamento da linguagem”.

Nas décadas de 1950 e 1960, também privilegiando o sistema, popularizaram-se as ideias de Chomsky (1965), particularmente o gerativismo, a gramática universal e as noções de competência e desempenho. Ele definiu competência como “o conhecimento que o falante tem da sua língua” e desempenho como “o uso real da

língua em situações concretas”; além disso, afirmou que as noções que propunha estavam relacionadas à distinção língua-fala de Saussure, mas ressaltou que era “necessário rejeitar seu conceito de fala como um mero inventário sistemático de itens e, no lugar, voltar-se para o conceito humboldtiano de competência subjacente como um sistema de processos gerativos” (Chomsky, 1965, p. 4).¹

As ideias de Saussure e Chomsky suscitaram intensos embates teóricos que serviram de berço para propostas na tentativa de compreender o que significaria ser proficiente em uma língua. Entre essas propostas, estão os modelos apresentados a seguir.

Os modelos de proficiência em línguas

Embora bastante diversificados no aspecto terminológico, esses modelos se utilizam de diversos termos recorrentes que apareceram em muitas definições de proficiência, como conhecimento, contexto, desempenho real, uso, habilidade e situações reais. Sendo assim, com base em Motallebzadeh e Moghaddam (2011) e De Jong e Verhoeven (2014), considero que todos eles são, em última instância, modelos de proficiência em línguas.

O modelo de componentes de Robert Lado

Robert Lado (1961, p. 2) foi provavelmente o primeiro linguista a propor um modelo teórico para explicar o construto habilidade linguística como um “sistema completo de comunicação com vários níveis de complexidade” e postulou que a língua é composta por fonemas (unidades de som), morfemas (unidades de significado), frases (grupos de palavras), orações (grupos de frases) e sentenças (grupos de orações). Essa visão de componentes linguísticos isolados, convergente com o chamado Estruturalismo Americano, influenciou o desenvolvimento de exames e testes de línguas, dando origem à elaboração de itens discretos, ou seja, à mensuração de componentes da língua de forma isolada.

Considera-se que a maior contribuição do modelo de Lado foi possibilitar aos professores e elaboradores de exames de línguas materializar conceitos teóricos relativos à habilidade linguística na elaboração de testes e exames. Contudo, Lado foi bastante criticado com o argumento de que a separação da língua em componentes isolados, bem como sua verificação por meio de itens discretos, estava muito distante da realidade do uso da língua. No entanto, a visão fragmentada de língua permaneceu como o grande foco de estudos da linguística e acabou impactando fortemente outros linguistas, que passaram a indagar se a chamada competência linguística incluiria algo mais além do conhecimento estrutural propriamente dito. Nesse grupo,

¹ Todas as traduções neste artigo são de minha responsabilidade, exceto dos Quadros 1, 3, e 4. Os trechos originais não serão incluídos por motivo de espaço.

destaca-se Dell Hymes (1972), que propôs o termo competência comunicativa para se referir à capacidade que os falantes de qualquer língua têm de produzir significado e interagir com os outros. Ele defendia que o conhecimento de regras gramaticais não era suficiente para que uma pessoa se comunicasse com outra, que tanto a competência quanto o desempenho seriam influenciados por fatores cognitivos e sociais (Quevedo-Camargo, 2014).

Nessa mesma linha, no final da década de 1970, o linguista John Oller, um dos principais críticos de Robert Lado, propôs um outro modelo.

O modelo integrativo de Oller

Oller (1979) propôs um modelo psicolinguístico, também conhecido como Hipótese da Competência Unitária (HCU). Ele defendeu que a habilidade linguística, ou a competência linguística, no seu sentido mais amplo, é essencialmente unitária e holística e pode ser avaliada como tal por meio de testes integrativos que se concentrem em amostras do que ele chamou de “gramática de expectativa pragmática” dos aprendizes de línguas (Allison, 1999). Para Oller, todos os testes pragmáticos são integrativos, mas não o contrário.

Os exercícios do tipo “cloze” e os testes do tipo ditado são normalmente considerados parte do legado de Oller. No entanto, esses foram também pontos muito criticados, principalmente do ponto de vista da validade dos testes ao utilizarem esses exercícios. A favor de Oller, permaneceu a sua visão de que testes de línguas deveriam ter uma abordagem holística e pragmática, integrando ou conectando os componentes linguísticos e as habilidades linguísticas, e considerando-se situações da vida real. Porém, tanto Lado como Oller se concentraram fortemente nas questões linguísticas e psicológicas da habilidade linguística e não deram atenção para as questões da comunicação entre os falantes e a sua inserção nos testes de línguas. Surgiu, então, o modelo de competência comunicativa proposto por Canale e Swain (1980) e expandido por Canale (1983), apresentado na sequência.

O modelo de competência comunicativa de Canale e Swain e sua expansão por Canale

O conceito de competência comunicativa é central no modelo proposto por Canale e Swain (1980). Embora eles também tenham trabalhado com a ideia de componentes, a natureza destes em seu modelo era completamente diferente do que havia sido proposto nos modelos anteriores. Segundo Allison (1999), para esses linguistas, a competência comunicativa apresentava três componentes: a) competência gramatical: conhecimento das regras da gramática; b) competência sociolinguística: conhecimento das regras do uso e do discurso; c) competência estratégica: conhecimento das estratégias verbais e não verbais de comunicação.

Canale (1983) expandiu esse modelo para quatro componentes (Figura 1):

- 1) competência linguística compõe-se de conhecimentos fonológicos, ortográficos, lexicais e morfológicos;
- 2) competência sociolinguística consiste na habilidade de expressar significados adequados em diferentes contextos sociais;
- 3) competência discursiva equivale à habilidade de usar elementos gramaticais e lexicais para estabelecer coesão e estruturar o discurso de forma coerente;
- 4) competência estratégica é a habilidade de apresentar compensações quando há conhecimento insuficiente da língua ou mediante condições desfavoráveis, como barulho no ambiente ou interrupções.



Figura 1 – Modelo de competência comunicativa de Canale (1983)

Fonte: Elaboração própria.

Dessa forma, Canale e Swain (1980) e Canale (1983) conciliam as perspectivas anteriores e expandem enormemente o conceito, mostrando que a competência deve ir além de estruturas gramaticais; ela deve possibilitar comunicação por meio do uso da língua em situações da vida real. Esses dois modelos representaram um grande avanço em relação aos modelos anteriores, justamente por considerarem a comunicação como um processo dinâmico que se realiza no uso da língua pelos aprendizes. Além disso, influenciaram grandemente tanto a elaboração de currículos quanto de testes de línguas.

A busca pela melhor compreensão do que seria proficiência linguística continuou e, no início da década de 1990, surgiu o modelo de Bachman.

O modelo de habilidade linguístico-comunicativa de Bachman

Lyle Bachman (1990, p. 84) propõe um modelo teórico da habilidade linguístico-comunicativa (HLC) e a descreve como “sendo composta tanto por

conhecimento – ou competência –, quanto pela capacidade de implementar, ou colocar em prática essa competência em uma situação de uso linguístico-comunicativo apropriada e contextualizada”. Nesse modelo há três componentes: a competência na língua,² a competência estratégica e os mecanismos psicofisiológicos (Figura 2).



Figura 2 – Modelo de habilidade linguístico-comunicativa (HLC)

Fonte: Adaptado de Bachman (1990, p. 85).

A competência na língua (Figura 3) é um modelo mais complexo, mais abrangente e bem mais claro que os modelos de Canale e Swain (1980) e de Canale (1983). Para Bachman (1990), a competência linguística compõe-se de:

- 1) competência organizacional – diz respeito à organização dos sinais linguísticos utilizados para a comunicação eficiente entre as pessoas e é constituída por:
 - 1.1) *competência gramatical* (conhecimento sobre regras, vocabulário, morfologia, fonologia e ortografia); e
 - 1.2) *competência textual* (conhecimento das convenções para a elaboração de um texto – escrito ou falado).
- 2) competência pragmática – diz respeito aos usuários de uma língua e ao contexto de comunicação em que se encontram e se subdivide em:
 - 2.1) *competência ilocucionária* (saber utilizar as várias funções linguísticas – ideacional, manipulativa, heurística e imaginativa –, e saber interpretar a força ilocucionária dos enunciados e dos discursos); e
 - 2.2) *competência sociolinguística* (saber utilizar as funções linguísticas de forma apropriada ao contexto).

² Bachman (1990, p. 87) utiliza o termo *language competence* no original.

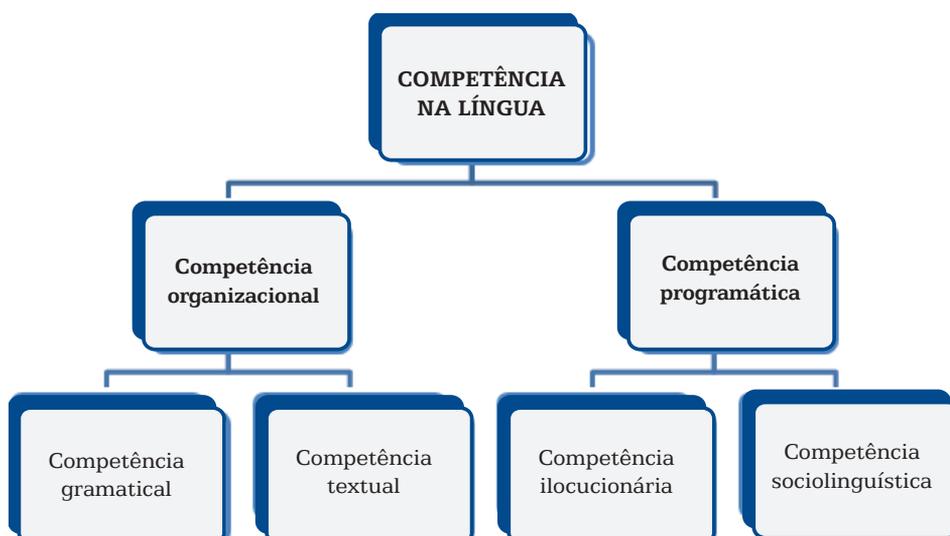


Figura 3 – Componentes da competência na língua

Fonte: Bachman (1990, p. 87).

Retornando ao modelo de HLC (Figura 2), a competência estratégica corresponde à capacidade que um falante possui de utilizar seus conhecimentos da língua para negociar significados e atingir seus objetivos comunicativos. Para o autor do modelo, essa competência pressupõe a capacidade de avaliar, planejar e executar ações para selecionar as formas mais eficientes de atingir um objetivo comunicativo.

O último componente do modelo de HLC consiste nos mecanismos psicofisiológicos, isto é, nos canais auditivo e visual e nas modalidades receptiva e produtiva envolvidas na realização das competências linguística e estratégica.

O modelo de HLC de Bachman (1990) representou um avanço ainda maior na forma de compreender o que significa ser proficiente em uma língua. Ainda nos dias de hoje, esse modelo é uma importante referência para a elaboração e a análise de testes de línguas. Contudo, exatamente por se preocupar muito em subsidiar a elaboração de testes, esse modelo também foi criticado (Davidson; Fulcher, 2007). Entre os críticos, estava Marianne Celce-Murcia, que, juntamente com Zoltán Dörnyei e Sarah Thurrell, propôs o modelo a seguir.

O modelo de interação de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell

Desenvolvido com base no modelo de Canale (1983), o de Celce-Murcia, Dörnyei e Thurrell (1995) tem como principal característica a visão de competência comunicativa como um construto dinâmico, uma vez que os diferentes componentes interagem entre si devido à ênfase na competência discursiva. Para os autores, é no discurso que as competências se revelam de forma mais óbvia e, portanto, ele é o componente no qual, e por meio do qual, todas as demais competências devem ser estudadas e avaliadas.

Este modelo traz uma preocupação com questões linguísticas e culturais que podem vir a afetar o desempenho dos aprendizes e sugere que alguns componentes

são mais apropriados para o trabalho em sala de aula, em conformidade com as necessidades comunicativas do grupo. Assim, essa perspectiva encoraja maior interação entre o contexto dos testes de línguas e as necessidades dos aprendizes, pois indica que os testes devem estar em harmonia com a situação de uso para o qual são elaborados.

Uma das principais críticas sofridas por esse modelo foi relativa ao seu componente de competência sociocultural, que representaria o conhecimento prévio do aprendiz sobre sua comunidade ou contexto social. Para McNamara (2000), a inclusão desse tipo de variável em um teste faria com que ele se transformasse em teste de identidade, e não de proficiência na língua em questão.

Esse e outros modelos não mencionados aqui, mas igualmente importantes, trouxeram enormes contribuições para a compreensão do construto proficiência em línguas, conferindo-lhe atributos técnicos. Assim, do ponto de vista técnico, e especificamente na área de avaliação de línguas, o construto proficiência passou a significar “domínio, funcionamento ou controle operacional da língua em questão” (Scaramucci, 2000, p. 4) de forma gradativa conforme a situação de uso (futuro) da língua. Portanto, deixa-se de lado o conceito absoluto – ou se tem ou não – para privilegiar o relativo, que leve em conta o propósito da situação de uso (Scaramucci, 2000).

Essa visão – que enfatiza o saber operar, saber agir ou saber fazer com a língua que se está aprendendo em detrimento do conhecimento puramente gramatical e lexical – foi se fortalecendo ao longo das décadas, na linguística aplicada, em definições do construto proficiência de vários autores. Cummins (1983), por exemplo, define proficiência como um contínuo de conhecimentos implícitos compartilhados e não compartilhados que são negociados pelos falantes em diferentes contextos, enquanto, de acordo com Stern (1983), proficiência é desempenho real de um aprendiz. Passados 10 anos, Valdés e Figueroa (1994) afirmam que ter proficiência é ter conhecimento de uma língua e de como usá-la. Ellis (2008), por sua vez, defende simplesmente que proficiência é a habilidade de usar uma outra língua, enquanto, nas diretrizes de proficiência do American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL, 2012), lê-se que proficiência é o que os indivíduos podem fazer com a língua em situações reais de uso, em contextos espontâneos.

Também crucial para tal entendimento foi o desenvolvimento de escalas de proficiência, tratadas brevemente na próxima seção.

Surgimento das escalas de proficiência

O desenvolvimento dos modelos de competência comunicativa suscitou a percepção de que era necessário descrever e avaliar o desempenho dos aprendizes em diferentes níveis de proficiência. Na década de 1980, diversas instituições americanas, como o Educational Testing Service (ETS) e o ACTFL, dedicaram-se à elaboração das *Proficiency Guidelines* (diretrizes de proficiência) da ACTFL, que teve a primeira versão publicada em 1986 e, após duas revisões, chegou-se à versão atual, datada de 2012.

O prefácio dessa versão afirma que as *Guidelines* apresentam “descritores do que os indivíduos podem fazer com a língua com relação a falar, escrever, ouvir e ler em situações do mundo real em contextos espontâneos, não ensaiados” (ACTFL, 2012, p. 3). Para cada uma dessas habilidades, identificam-se cinco níveis de proficiência: Destaque (*Distinguished*), Superior (*Superior*), Avançado (*Advanced*), Intermediário (*Intermediate*), e Novato (*Novice*). Os três últimos são subdivididos em Alto (*High*), Médio (*Mid*) e Baixo (*Low*), como ilustrado na Figura 4.

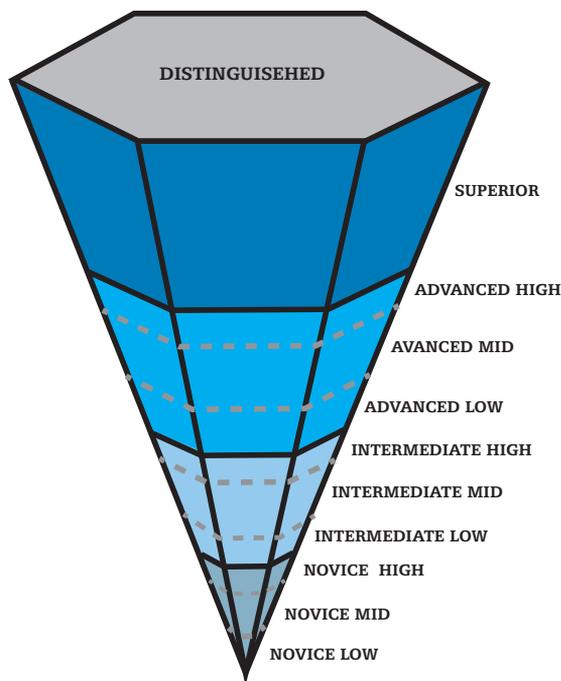


Figura 4 – Níveis de proficiência do American Council for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL)

Fonte: ACTFL (2012).

Assim, as *Guidelines* descrevem o *continuum* de proficiência, que vai desde o usuário da língua mais articulado e mais bem preparado até aquele com pouca ou nenhuma habilidade funcional, por meio de faixas que descrevem o que as pessoas conseguem ou não fazer em língua estrangeira, independentemente de onde, quando ou como a língua foi aprendida (ACTFL, 2012). Para ilustrar esse *continuum*, reproduzo no quadro a seguir as *Guidelines* para a habilidade de leitura em nível intermediário.

Os níveis das *Guidelines* da ACTFL constituem uma hierarquia em que cada nível incorpora os anteriores. O texto na apresentação do documento afirma que elas não foram elaboradas com base em nenhuma teoria, método ou currículo específicos, nem se propõem a indicar como um indivíduo aprende uma língua nem a prescrever como ele deveria aprendê-la. Além disso, o documento afirma que elas também não devem ser utilizadas para tais propósitos. O texto afirma que as *Guidelines* “são um instrumento para a avaliação da habilidade linguística funcional” (ACTFL, 2012, p. 3).

**Quadro 1 – Nível intermediário de proficiência do American Council
for the Teaching of Foreign Languages (ACTFL) para leitura**

INTERMEDIÁRIO

Leitores no nível intermediário conseguem compreender informações expressas em textos simples, previsíveis e pouco conectados, bem como desempenham uma leitura fortemente apoiada no contexto. Compreendem informações com maior facilidade se apresentadas em textos de formato conhecido, tais como em previsões do tempo ou anúncios em geral. Nesse nível, leitores conseguem compreender textos que expressem informações básicas, a exemplo daquelas encontradas em anúncios, notificações, e boletins e fóruns online. Esses não são textos complexos, tendo, portanto, um padrão de apresentação previsível; apresentam um discurso minimamente conectado e predominantemente organizado em períodos simples e trechos de períodos que, em sua maioria, se valem de um vocabulário recorrente. Leitores no nível intermediário têm maior êxito quando lidam com textos simples e diretos. Conseguem compreender informações advindas de contextos amplamente conhecidos e cotidianos. Nesse nível, leitores podem apresentar dificuldade em entender textos detalhados ou que demandem um conhecimento de estruturas linguísticas para a compreensão de seu sequenciamento, intervalo de tempo e cronologia.

Intermediário superior

Leitores no subnível intermediário-superior conseguem compreender completamente e facilmente textos não complexos que abordem informações básicas e lidem com assuntos de cunho pessoal e social sobre os quais demonstrem conhecimento ou interesse pessoal. Tais leitores conseguem compreender também textos conectados nos quais aparecem descrições e narrações, embora ocasionalmente possam ocorrer falhas de compreensão em razão do limitado conhecimento do vocabulário, estruturas e convenções de escrita da língua por parte dos leitores.

Intermediário médio

Leitores no subnível intermediário-médio conseguem compreender textos pequenos e não complexos que abordem informações básicas e que lidem com assuntos básicos de cunho pessoal e social sobre os quais demonstrem conhecimento ou interesse pessoal, embora estejam sujeitos a cometer equívocos. Neste nível, leitores são capazes de entender em parte o sentido de textos curtos e conectados que tenham descrições e narrações e que lidem com tópicos familiares.

Intermediário inferior

Leitores no subnível intermediário-inferior conseguem compreender em parte as informações abordadas nos textos mais simples e conectados e que lidem com um número limitado de necessidades sociais e pessoais, embora estejam sujeitos a cometer equívocos frequentes. Neste nível, leitores enfrentarão dificuldades em inferir significado de um texto conectado, independente de sua extensão.

Fonte: ACTFL (2012, p. 23).
Quadro traduzido do inglês por Walkíria de Moraes.

Iniciativas semelhantes à da ACTFL aconteceram na Europa e no Canadá e resultaram, respectivamente, na elaboração do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR) (Conselho da Europa, 2001) e nos *Canadian Language Benchmarks* (CLB – CCLB, 2012).

O QECR, certamente o mais conhecido e utilizado internacionalmente, pois está disponível em 40 línguas, foi desenvolvido no âmbito de um Projeto de Políticas Linguísticas na Europa, no final do século 20, e publicado em 2001. Ele foi elaborado para servir de guia ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de línguas por meio de uma abordagem que privilegia a ação em situações reais de uso da língua (Council of Europe, 2018). Apresenta seis níveis comuns de referência para três tipos de usuários da língua: o usuário básico ou iniciante (A1 e A2), o usuário independente (B1 e B2) e o usuário proficiente (C1 e C2), como mostra a Figura 5.

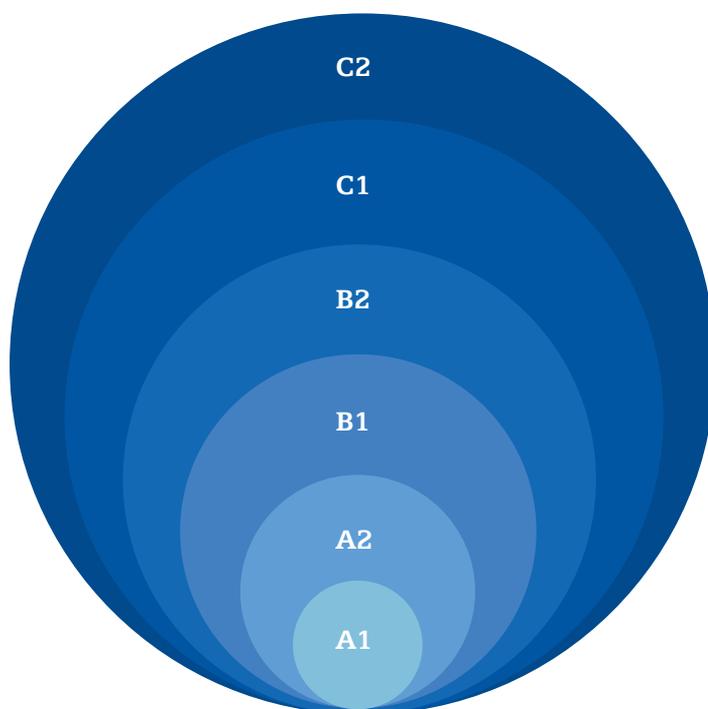


Figura 5 – Níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)

Fonte: Council of Europe (2018).

Os seis níveis de referência – de A1 a C2 – estão definidos para as várias subcompetências em que se desdobra a competência comunicativa: compreender (compreensão do oral e da leitura), falar (interação e produção oral) e escrever. Em 2018, foi lançada uma revisão/ampliação do documento – o *Companion Volume* (Council of Europe, 2018). Entre as novidades desse documento, estão a inclusão de descritores para mediação, a língua de sinais e a aprendizagem de línguas por crianças, e o estabelecimento de três subníveis: A1+, B1+ e B2+.

O QECR traz muitos quadros com descritores para as diferentes subcompetências. Apenas como ilustração, são apresentados a seguir os descritores do quadro de leitura geral para os usuários intermediários (B1 e B2).

Quadro 2 – Nível intermediário de proficiência do QECR para leitura

| | |
|-----------|--|
| B1 | É capaz de ler textos objectivos simples acerca de assuntos relacionados com a sua área de interesse, com um grau satisfatório de compreensão. |
| B2 | É capaz de ler com um elevado grau de independência, adaptando o estilo e a velocidade de leitura a diferentes textos e fins e utilizando de forma selectiva fontes de referência adequadas. Possui um amplo vocabulário de leitura, mas pode sentir alguma dificuldade com expressões idiomáticas pouco frequentes. |

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 107).

Assim como nos níveis das *Guidelines* da ACTFL, os níveis do QECR também incorporam os que os antecedem. Isso também acontece nos *Canadian Language Benchmarks* (CLB), que apresentam descrições de habilidades e desempenhos desejados dos aprendizes adultos, também em situações reais de uso da língua, constituindo-se um guia para a elaboração de currículos e referência para o ensino, a aprendizagem e a avaliação dos aprendizes (CCLB, 2012, p. V).

O quadro canadense possui doze níveis subdivididos em básico (níveis 1 a 4), intermediário (níveis 5 a 8) e avançado (níveis 9 a 12), como mostra a Figura 6.



Figura 6 – Níveis de proficiência dos *Canadian Language Benchmarks* (CLB)

Fonte: Elaboração própria com base em CCLB (2012).

Novamente, para exemplificar, no Quadro 3 são apresentados os descritores do nível intermediário do CLB para leitura.

Divididas em habilidades, sub-habilidades e diferentes níveis (muito básico até o super avançado), essas escalas descrevem objetivos de uso da língua também em diferentes áreas de atuação profissional, como, por exemplo, os chamados *can-do statements* da Association of Language Testers in Europe (ALTE, s. d.). Embora

baseados no Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QEQR), os *can-do statements* abrangem, além de metas para o uso da língua em geral, metas para o uso em contexto social ou de turismo, de trabalho e de estudo (vida acadêmica). No quadro 4, apresento os descritores para leitura no contexto de estudo.

Quadro 3 – Nível intermediário de proficiência dos Canadian Language Benchmarks (CLB) para leitura

Descritores 5-8

A Fase II cobre o conjunto de habilidades que deve funcionar de forma independente na maior parte das situações cotidianas relacionadas à vida social, educacional e profissional, e em alguns contextos menos previsíveis (contextos de uso da língua razoavelmente mais exigentes).

5 Intermediário inicial

O leitor consegue entender textos simples e alguns levemente complexos em situações previsíveis, práticas e relevantes que estejam relacionadas à vida social, educacional e profissional.

6 Intermediário em desenvolvimento

O leitor consegue entender uma quantidade razoável de textos moderadamente complexos em situações previsíveis, práticas e relevantes que estejam relacionadas à vida social, educacional e profissional.

7 Intermediário adequado

O leitor consegue entender uma quantidade crescente de textos moderadamente complexos em situações menos previsíveis mas relevantes que estejam relacionadas à vida social, educacional e profissional.

8 Intermediário fluente

O leitor consegue entender a maioria dos textos moderadamente complexos em situações menos previsíveis mas relevantes que estejam relacionadas à vida social, educacional e profissional.

Fonte: CCLB (2012, p. 85-86).
Quadro traduzido do inglês por Walkíria de Moraes.

Embora tenham sido elaborados para uso em contextos específicos, esses documentos causaram grande impacto na área de ensino de línguas, no conteúdo e na organização dos livros didáticos, e na elaboração de exames de alta relevância em todo o mundo. Eles contribuíram para que a complexidade e a relatividade do construto proficiência fossem, de certa forma, materializados e possibilitaram, para professores e demais agentes envolvidos com o ensino, a aprendizagem e a avaliação de línguas, a percepção de como operacionalizar tais construtos.

Quadro 4 – Nível intermediário de proficiência da Association of Language Testers in Europe (ALTE) para leitura no contexto de estudo

| | |
|-----------|--|
| B1 | Gerenciamento de estudo Consegue ler recados escritos por professores e palestrantes, deixando instruções sobre tarefas, equipamentos, listas de leitura, horário de tutoria, etc. Consegue ler detalhes de encontros tais como horários de palestras, aulas e provas, datas e números de sala deixados em quadros de avisos. |
| | Habilidades de referência Consegue determinar se um livro ou artigo faz parte de determinada área. Consegue compreender instruções básicas e mensagens no catálogo da biblioteca, desde que assistido. Consegue acessar a maioria das fontes de informação, como dicionários. |
| | Livros, artigos, etc. Consegue compreender recursos visuais simples sobre tópicos conhecidos como, por exemplo, mapas meteorológicos que não demandem muitos textos explicativos. Desde que tenha tempo, consegue compreender a maioria dos fatos com os quais tenham contato em seu ciclo de estudo. |
| B2 | Habilidades de referência Consegue usar o dicionário bilíngue e estabelecer o equivalente de palavras concretas em sua primeira língua. Consegue usar de forma limitada fontes de informação, como dicionários bilíngues, computadores e etc. Consegue começar a estabelecer uma referência cruzada em um dicionário. Consegue compreender o tema central em resumos. |

Fonte: ALTE ([s.d.], p. 15).
Quadro traduzido do inglês por Walkíria de Moraes.

Considerações finais

Neste artigo, concentrei-me no construto proficiência em línguas. Um construto complexo, utilizado normalmente pela sociedade em geral no seu sentido leigo, o que traz a falsa ideia de que ser proficiente em uma língua é algo simples, rápido e fácil de ser atingido. Busquei mostrar perspectivas e modelos propostos por linguistas e linguistas aplicados ao longo dos últimos 100 anos, começando pela visão de língua de Saussure. Nesse caminhar, vimos que a proficiência em uma língua, seja ela chamada de habilidade linguística, competência linguístico-comunicativa ou qualquer outro termo, foi gradativamente expandindo seu escopo e incorporando aspectos que vão muito além de saber gramática ou vocabulário. Esses aspectos se referem diretamente ao uso real da língua para comunicação em situações reais, de forma social e culturalmente adequada.

Nesse sentido, é crucial percebermos as implicações desse escopo ampliado para o mundo real do ensino, da aprendizagem e da avaliação de línguas no Brasil. No caso do ensino, há consequências claras para a elaboração e escolha de materiais

e livros didáticos, para a definição do currículo, para o planejamento de aulas e cursos, para o destino de investimentos e para o papel do professor de línguas nos diferentes níveis do sistema escolar. No caso da aprendizagem, trabalhar pelo desenvolvimento da proficiência do aluno em diferentes frentes como apontam os modelos apresentados, visando o uso da língua em situações reais, significa fazer com que ele perceba relevância, utilidade e sentido em aprender aquela língua e, também, que se sinta devidamente apoiado e subsidiado para contornar possíveis dificuldades. No caso da avaliação, é fundamental que ela esteja em consonância com o ensino, com os objetivos da aprendizagem e com o planejamento das aulas e do curso. A avaliação deve representar um momento de verificação do alcance ou não de metas comunicativas relevantes para os alunos, bem como de retroalimentação do processo de ensino-aprendizagem, e não de verificação de conteúdos estruturais isolados, descontextualizados e dessignificados. Assim, a avaliação conduzida em sala de aula, concebida a partir da perspectiva técnica e não monolítica do construto proficiência, assume uma característica essencialmente comunicativa por estar alicerçada em necessidades comunicativas sociais reais.

Por fim, é preciso mencionar as autoridades cujas decisões incidem sobre todo o sistema educacional. A elas cabe reconhecer que a área de ensino-aprendizagem-avaliação de línguas é de importância crucial para o país e que decisões relativas a essa área devem ser subsidiadas pelos conhecimentos de pesquisadores da área de linguística aplicada. Entender o que significa ser proficiente em uma língua é essencial para que o Brasil possa, por meio de políticas linguísticas bem estruturadas, lançar-se em um processo de ensino-aprendizagem de línguas condizente com as necessidades de internacionalização e inserção linguístico-cultural do País. Essa é a grande contribuição da evolução do construto proficiência em línguas estrangeiras para a nossa sociedade.

Referências bibliográficas

AMERICAN COUNCIL ON THE TEACHING OF FOREIGN LANGUAGES (ACTFL). *ACTFL proficiency guidelines 2012*. Alexandria, VA: ACTFL, 2012. Disponível em: https://www.actfl.org/sites/default/files/pdfs/public/ACTFLProficiencyGuidelines2012_FINAL.pdf. Acesso em: 4 mar. 2019.

ALLISON, D. *Language testing and evaluation: an introductory course*. Singapore: Singapore University Press and World Scientific Publishing, 1999.

ASSOCIATION OF LANGUAGE TESTERS IN EUROPE (ALTE). *ALTE can-do statements*. [S. d.]. Disponível em: <https://www.alte.org/resources/Documents/All%20Can%20Do%20English.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2019.

BACHMAN, L. F. *Fundamental considerations in language testing*. Oxford: Oxford University Press, 1990.

BACHMAN, L. F.; PALMER, A. S. *Language testing in practice: designing and developing useful language tests*. Oxford: University Press, 1996.

CANALE, M. From communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J. C.; SCHMIDT, R. W. (Eds.). *Language and communication*. London: Longman, 1983. p. 2-27

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

CELCE-MURCIA, M.; DÖRNYEI, Z.; THURRELL, S. Communicative competence: a pedagogically motivated model with content specifications. *Issues in Applied Linguistics*, Los Angeles, v. 6, n. 2, p. 5-35, 1995.

CENTRE FOR CANADIAN LANGUAGE BENCHMARKS (CCLB). *Canadian language benchmarks: English as a second language for adults*. Ottawa: CCLB, 2012.

Disponível em: <<https://www.canada.ca/content/dam/ircc/migration/ircc/english/pdf/pub/language-benchmarks.pdf>>. Acesso em: 3 jan. 2019.

CHOMSKY, N. *Aspects of the theory of syntax*. Cambridge, MA: MIT Press, 1965.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro europeu comum de referência para as línguas: aprendizagem, ensino, avaliação*. Porto: Edições Asa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 3 jan. 2019.

COUNCIL OF EUROPE. *Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment – companion volume with new descriptors*. Strasbourg, 2018. Disponível em: <https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>. Acesso em: 9 mar. 2019.

CUMMINS, J. P. Language proficiency and academic achievement. In: OLLER Jr., J. W. (Ed.). *Issues in language testing research*. Rowley, MA: Newbury House, 1983. p. 108-129.

DAVIDSON, F.; FULCHER, G. The Common European Framework of Reference (CEFR) and the design of language tests: a matter of effect. *Language Teaching*, Cambridge, v. 40, n. 3, p. 231-241, July 2007.

DE JONG, J. H.; VERHOEVEN, L. *Modelling and assessing language proficiency*. 1992. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/234640864_The_Construct_of_Language_Proficiency>. Acesso em: 3 jan. 2019.

ELLIS, R. *The study of second language acquisition*. 2nd edition. Oxford: Oxford University Press, 2008.

HYMES, D. On communicative competence. In: PRIDE, J.; HOLMES, J. (Ed.). *Sociolinguistics: selected readings*. Harmondsworth: Penguin, 1972. p. 269-293.

ILARI, R. O estruturalismo linguístico: alguns caminhos. In: MUSSALIN, F.; BENTES, A. C. (Orgs.). *Introdução à linguística: fundamentos epistemológicos*. São Paulo: Cortez, 2004. v. 3. p. 52-92.

LADO, R. *Language testing*. New York: McGraw-Hill, 1961.

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

MOTALLEBZADEH, K.; MOGHADDAM, P. B. Models of language proficiency: a reflection on the construct of language ability. *Iranian Journal of Language Testing*, Mashhad, v. 1, n. 1, p. 42-48, Oct. 2011.

OLLER, J. W. *Language tests at school*. London: Longman, 1979.

QUEVEDO-CAMARGO, G. Proficiência linguística e avaliação da produção oral em língua inglesa na educação básica. In: EL-KADRI, M. S.; PASSONI, T. P.; GAMERO, R. (Orgs.). *Tendências contemporâneas para o ensino de língua inglesa: propostas didáticas para a educação básica*. Campinas: Pontes, 2014. p. 245-272.

SAUSSURE, F. *Curso de linguística geral*. São Paulo: Cultrix, [1916] 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, n. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.

44

STERN, H. H. *Fundamental concepts in language teaching*. Oxford: Oxford University Press, 1983.

VALDÉS, G.; FIGUEROA, R. *Bilingualism and testing: a special case of bias*. Norwood, NJ: Ablex Publishing Corporation, 1994.

Gladys Quevedo-Camargo, doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Estadual de Londrina (UEL), com pós-doutorado pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora adjunta do curso de Letras-Inglês do Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução e do Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada (PGLA) da Universidade de Brasília (UnB). É pesquisadora na área de avaliação de línguas e coordenadora pedagógica do Programa Idiomas sem Fronteiras/Inglês MEC/Capes na UnB.

gladys@unb.br

Recebido em 3 de janeiro de 2019

Aprovado em 9 de abril de 2019

O que pensam outros especialistas?

pontos de vista

O modelo de *role-play* para a avaliação em português para fins específicos do Projeto Mais Médicos para o Brasil

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Ana Cecília Cossi Bizon

Resumo

Vinculado ao Programa Mais Médicos (PMM), o Projeto Mais Médicos para o Brasil (PMMB) foi instituído em 2013 com o principal objetivo de prover médicos para unidades do Sistema Único de Saúde situadas em regiões brasileiras carentes desses profissionais. Nos primeiros anos do projeto, a maior parte das vagas foi ocupada por estrangeiros, o que acarretou a necessidade de cursos e avaliações de português como língua adicional para fins específicos. Considerando a importância de se historiarem as ações de política linguística empreendidas no âmbito do PMMB, este artigo focaliza o principal instrumento avaliativo adotado nas quatro primeiras edições do chamado “Módulo de Acolhimento e Avaliação” (MAAv) desse projeto: um teste de desempenho em língua portuguesa, em formato de *role-play*, simulando uma situação de atendimento médico na atenção básica. Após um breve histórico do PMM e do MAAv, descrevemos a estrutura e as características do teste, apresentando exemplos de provas aplicadas e de grades de avaliação. Em seguida, discutimos os principais desafios implicados na concepção, aplicação e correção do exame, tendo em vista a relação inversamente proporcional entre validade, por um lado, e confiabilidade e praticidade, por outro.

Palavras-chave: avaliação para fins específicos; português como língua adicional; Projeto Mais Médicos para o Brasil.

Abstract

The role-play model for the assessment of Portuguese for specific purposes in the More Doctors for Brazil Project

Associated with the More Doctors Program (Programa Mais Médicos – PMM), the More Doctors for Brazil Project (Programa Mais Médicos para o Brasil – PMMB) was established in 2013 primarily to provide with physicians units of the Unified Health System located in underprivileged areas of Brazil that lacked these professionals. In the early years of the project, most vacancies were occupied by foreigners – which led to the need for courses and assessments of Portuguese as an additional language for specific purposes. Considering the importance of tracing the history of the language policies actions undertaken within the context of PMMB, this article focuses on the main assessment instrument adopted in the first four editions of the “Welcoming and Assessment Module” (Módulo de Acolhimento e Avaliação – MAAv) of this project: a performance exam in Portuguese in role-play model based on a healthcare simulation in primary care. After a brief historical record of PMM and MAAv, we describe the structure and characteristics of the test, presenting examples of actual exams and evaluation grids. Thereafter, the main challenges involved in the conception, application and assessment of the exam were discussed, considering the inversely proportional relationship between validity, on the one hand, and reliability and practicality, on the other.

Keywords: assessment for specific purposes; Portuguese as an additional language; More Doctors for Brazil Project.

Resumen

El modelo de role-play para la evaluación en portugués para fines específicos del Proyecto Más Médicos para Brasil

Vinculado al Programa Más Médicos (Programa Mais Médicos – PMM), el Proyecto Más Médicos para Brasil (Projeto Mais Médicos para o Brasil – PMMB) fue instituido en 2013 con el objetivo principal de proveer médicos a las unidades del Sistema Único de Salud ubicadas en regiones brasileñas desfavorecidas de estos profesionales. En los primeros años del proyecto, la mayoría de las vacantes estaban ocupadas por extranjeros, lo que llevó a la necesidad de cursos y evaluaciones de portugués como lengua adicional para fines específicos. Teniendo en cuenta la importancia de historiar las acciones de política lingüística emprendidas en el marco del PMMB, este artículo se centra en el principal instrumento de evaluación adoptado en las primeras cuatro ediciones del “Módulo de Acogida y Evaluación” (Módulo de Acolhimento e Avaliação – MAAv) de este proyecto: una prueba de desempeño en lengua portuguesa, en formato role-play, simulando una situación de atención médica en la asistencia básica. Después de un breve historio del PMM y del MAAv, describimos la estructura y las características de la prueba, presentando ejemplos de pruebas aplicadas y grillas de evaluación. Luego, discutimos los principales desafíos involucrados en la concepción, aplicación y corrección del examen, considerando la relación inversamente proporcional entre validez, por un lado, y confiabilidad y practicidad, por el otro.

Palabras clave: evaluación para fines específicos; portugués como lengua adicional; Proyecto Más Médicos para Brasil.

Introdução

O Programa Mais Médicos (PMM) é uma política pública criada em 2013, a fim de “ampliar o acesso ao atendimento médico de qualidade para a população até então desassistida” (Brasil. MEC; MS, 2015, p. 9). Tal política respondia a demandas feitas, por exemplo, na campanha *Cadê o médico?*, lançada no início daquele ano pela Frente Nacional dos Prefeitos, com o objetivo de chamar a atenção para a falta desse profissional na rede pública de saúde. Segundo dados divulgados pelo Ministério da Saúde (MS), a proporção de médicos por mil habitantes no Brasil era, à época, muito inferior à de países centrais e semiperiféricos (Quadro 1).

Quadro 1 – Proporção de médicos por mil habitantes no início de 2013

| País | % |
|-------------|-----|
| Brasil | 1,8 |
| Argentina | 3,2 |
| Uruguai | 3,7 |
| Portugal | 3,9 |
| Espanha | 4,0 |
| Reino Unido | 2,7 |
| Austrália | 3,0 |
| Itália | 3,5 |
| Alemanha | 3,6 |

Fonte: Elaboração própria com base em dados do Pacto Nacional pela Saúde (Brasil. MS, [2013a]).

A situação era sensivelmente grave. Apenas quatro estados – São Paulo, Rio de Janeiro, Espírito Santo e Rio Grande do Sul – e o Distrito Federal estavam acima da média nacional de 1,83 médicos por mil habitantes e, dos 22 estados abaixo da média, cinco apresentavam menos de um médico por mil habitantes: Acre, Amapá, Maranhão, Pará e Piauí (Brasil. MS, [2013a]). Além disso, em 700 municípios, não havia sequer um médico residindo no local. O governo federal estabeleceu, então, como meta a ser atingida até 2026, a proporção de médicos no Reino Unido (2,7 por mil habitantes), país que, depois do Brasil, tem o maior sistema de saúde pública com características de universalidade. Calculou-se que, para isso, seriam necessários mais 168.424 médicos (Brasil. MS, 2013b; Brasil. MEC; MS, 2015).

Com o intuito de modificar tal panorama, foi instituído, por meio da Medida Provisória nº 621, de 8 de julho de 2013, o PMM, que

é parte de um amplo esforço do Governo Federal, com apoio de estados e municípios, para a melhoria do atendimento aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS). Além de levar mais médicos para regiões onde há escassez ou ausência desses profissionais, o programa prevê, ainda, mais investimentos para

construção, reforma e ampliação de Unidades Básicas de Saúde (UBS), além de novas vagas de graduação, e residência médica para qualificar a formação desses profissionais. (Brasil. Programa Mais Médicos, [s.d.]).

O programa foi organizado em três eixos: provimento emergencial, educação e infraestrutura. É sobre o primeiro – designado como “Projeto Mais Médicos para o Brasil” (PMMB) na Portaria Interministerial nº 1.369, de 8 de julho de 2013 – que nos concentraremos no presente artigo, devido à política linguística que ele implicou. Conforme portaria:

Art. 18 A seleção dos médicos para o Projeto será realizada por meio de chamamento público, conforme edital a ser publicado pela SGTES/MS, ou mediante celebração de instrumentos de cooperação com instituições de educação superior estrangeiras e organismos internacionais.

§ 1º A seleção e ocupação das vagas ofertadas no âmbito do Projeto observará a seguinte ordem de prioridade:

- I – médicos formados em instituições de educação superior brasileiras ou com diploma revalidado no País;
- II – médicos brasileiros formados em instituições de educação superior estrangeiras com habilitação para exercício da medicina no exterior; e
- III – médicos estrangeiros com habilitação para exercício de medicina no exterior (Brasil. MS; MEC, 2013a).

50

Diante da insuficiente ocupação de vagas por médicos brasileiros ou estrangeiros, o governo federal firmou, em agosto de 2013, um acordo com a Organização Pan-Americana da Saúde (Opas), vinculada à Organização Mundial de Saúde (OMS), para trazer médicos cubanos para o Brasil. Devido a esse acordo, os médicos participantes do PMMB foram, até dezembro de 2018,¹ majoritariamente, estrangeiros falantes de espanhol, apesar da crescente participação de brasileiros (Gráfico 1).

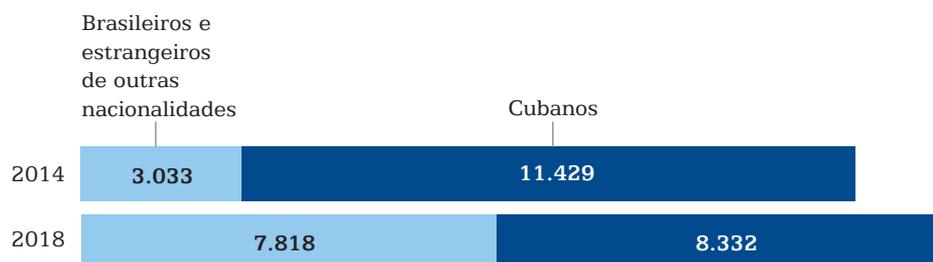


Gráfico 1 – Número de participantes do Projeto Mais Médicos para o Brasil, por nacionalidade

Fonte: Cancian (2018).

¹ Em 14 de novembro de 2018, o Ministério da Saúde Pública de Cuba anunciou que o país deixaria o programa, por meio de nota (Cuba. Minsap, 2018). Dos 8.471 médicos cubanos que então se encontravam no Brasil, mais de 90% voltaram para Cuba (Acosta, 2018).

Por ser um projeto alicerçado em um eixo educacional, a participação de médicos brasileiros e estrangeiros – também chamados de intercambistas – foi vinculada a dois ciclos formativos: o primeiro, subdividido em especialização e supervisão acadêmica; o segundo, em aperfeiçoamento, extensão e supervisão acadêmica. Para que médicos estrangeiros/intercambistas pudessem iniciar, a um só tempo, o trabalho no Brasil e o primeiro ciclo de formação continuada, determinou-se a obrigatoriedade de participação no Módulo de Acolhimento e Avaliação (MAAv), descrito na Portaria Interministerial MS/MEC nº 1.369:

Art. 16. O Módulo de Acolhimento e Avaliação dos médicos intercambistas será executado na modalidade presencial, com carga horária mínima de 120 (cento e vinte) horas, e contemplará conteúdo relacionado à legislação referente ao sistema de saúde brasileiro, funcionamento e atribuições do SUS, notadamente da atenção básica em saúde, e Língua Portuguesa.

§ 1º A formulação do Módulo de Acolhimento e Avaliação dos médicos intercambistas é de responsabilidade compartilhada entre os Ministérios da Educação e da Saúde. (Brasil. MS; MEC, 2013a).

É possível afirmar que a obrigatoriedade do MAAv como pré-requisito para o exercício da medicina no âmbito do PMMB é parte de uma política linguística do Estado brasileiro, que, entre 2013 e 2018, empreendeu ações para o ensino do português como língua adicional para fins específicos, atingindo cerca de 20 mil cubanos, além dos demais estrangeiros participantes do programa. Dada a relevância de pesquisas sobre essa política linguística, pouco investigada,² o presente artigo objetiva apresentar e descrever o modelo de *role-play* utilizado nas quatro primeiras edições do MAAv, ocorridas em diferentes cidades brasileiras em 2013 e 2014. Focalizamos, especificamente, esse modelo devido as suas características, que consideramos particularmente inovadoras, em especial, por ser um teste de desempenho interdisciplinar.

Este artigo encontra-se organizado em três seções principais, além da introdução e das considerações finais. Na primeira, traçaremos um breve histórico do MAAv e das ações empreendidas no eixo de língua portuguesa. Na segunda, descreveremos o modelo de *role-play* utilizado nas primeiras edições desse módulo, apresentando exemplos de provas aplicadas e de grades de avaliação. Na terceira, discutiremos alguns desafios relativos à concepção e aplicação desse teste, decorrentes da relação inversamente proporcional entre validade, por um lado, e confiabilidade e praticidade, por outro (Scaramucci, 2011). Por fim, apresentaremos uma síntese do percurso feito, destacando a importância de pesquisas sobre validade e consequências sociais de exames de alta relevância.

Módulo de Acolhimento e Avaliação (MAAv)

Em 2013, o MEC e o MS instituíram uma comissão político-pedagógica para construção do MAAv, organizado em dois eixos: saúde e língua portuguesa. Composta por professores e pesquisadores das áreas de saúde e de letras e linguística,

² Um dos poucos trabalhos sobre o eixo de língua portuguesa é a tese de doutorado de Silva (2017).

vinculados a diferentes universidades públicas brasileiras, essa comissão, primordialmente, planejou os módulos, elaborou os materiais didáticos e os instrumentos avaliativos e capacitou as equipes que ministrariam os cursos.

Os principais objetivos a serem alcançados pelos médicos intercambistas nos cursos do eixo de língua portuguesa foram assim definidos:³

- Interagir em situações cotidianas da prática médica, compreendendo e expressando-se nos gêneros orais mais frequentes nas situações voltadas para a atenção básica no SUS, tais como consultas e discussões de casos complexos.
- Compreender e expressar-se nos gêneros escritos mais frequentes nas situações da prática médica em atenção básica no SUS, tais como fichas, relatórios, declarações do Sistema de Informação da Atenção Básica (Siab).
- Conhecer o vocabulário de campos lexicais vinculados às atividades e situações da prática médica em atenção básica no SUS.
- Sensibilizar-se para a diversidade linguística e cultural que caracteriza o português brasileiro, compreendendo sua multiplicidade de usos, a depender dos contextos de interação, particularmente em situações de atendimento médico.
- Aproximar-se, através da língua, de valores culturais e identitários característicos de modos de interação em português.

A primeira comissão⁴ do eixo de língua portuguesa, além de realizar o planejamento inicial desse eixo, elaborar o primeiro material didático – *Saúde!* (Oliveira *et al.*, 2013) – e criar os primeiros modelos de avaliação, inclusive o que será focalizado neste artigo, também foi responsável pela coordenação dos primeiros cursos de língua portuguesa oferecidos nos MAAv. Em janeiro de 2014, a equipe⁵ produziu o livro *Diga trinta e três... em português!* (Bizon; Diniz; Rodrigues, 2017), que foi o principal material didático dos cursos de português entre 2014 e 2018, e oficialmente publicado em 2017 pela editora do Ministério da Saúde.

Em 2015, o eixo de língua portuguesa contou com a coordenação geral do professor Leandro R. A. Diniz. Em 2016, a convite do Ministério da Saúde, novos membros⁶ integraram a comissão com o objetivo de produzirem recursos didáticos, utilizados como materiais complementares nos cursos do MAAv oferecidos em Cuba em 2017 e 2018: *Isso mesmo!* (Bizon; Diniz; Carvalho, 2018) e *Sou todo ouvidos!*, este com versões do aluno e do professor (Bizon; Diniz; Carvalho, 2019a, 2019b).

Em relação aos instrumentos avaliativos, nas primeiras discussões da comissão do eixo de língua portuguesa, procurou-se levar em conta o estatuto “polissêmico”

³ Documento elaborado pelos coordenadores do eixo de língua portuguesa em 2013 – não publicado (Arquivo de Leandro R. A. Diniz).

⁴ Formada pela professora Edleise Mendes (UFBA), que atuou no projeto até o final de 2013, e pelos professores Fernanda Castelano Rodrigues (UFSCar), Jorge Hernán Yerro (UFBA), Leandro R. A. Diniz (UFMG) e Wilson Alves-Bezerra (UFSCar).

⁵ Na qual ingressaram Ana Cecília C. Bizon (Unicamp) e Iván Rodrigues Martín (Unifesp).

⁶ A saber, professoras Ana Cecília C. Bizon (Unicamp) e Simone da Costa Carvalho (Unila).

do teste: tratava-se, ao mesmo tempo, de uma avaliação de rendimento, de proficiência e de ingresso. Essas diferentes funções trouxeram maior complexidade à concepção de um exame que pode ser considerado de alta relevância (*high-stakes test*), uma vez que, a partir de seus resultados, decisões importantes seriam tomadas (Scaramucci, 2004). Afinal, a depender do desempenho na prova, o médico intercambista obteria, ou não, permissão para exercer a medicina no âmbito do PMMB. Assim, o teste teria um impacto considerável não só nas vidas dos que almejavam participar desse projeto, mas também nas dos pacientes que poderiam ser atendidos pelos médicos avaliados. Por isso, diferentes versões da avaliação foram propostas e implementadas entre 2013 e 2018, na busca por modelos que, ao mesmo tempo, pudessem ser válidos, confiáveis e exequíveis.

Na próxima seção, discorreremos sobre a principal forma de avaliação nas quatro primeiras edições do MAAv – cada qual com duração de 3 semanas e carga horária total de 120 horas –, realizadas em 2013 e 2014 nas seguintes cidades: Belo Horizonte, Brasília, Fortaleza, Guarapari, Gravatá, Recife, Salvador, Rio de Janeiro, São Paulo e Porto Alegre⁷.

Estrutura e características do *role-play*

Considerando a proficiência como capacidade de agir no mundo mediante a linguagem (Clark, 2002), a primeira comissão do eixo de língua portuguesa do PMMB procurou conceber, como principal instrumento avaliativo, uma prova de desempenho, e não de conhecimento (Morrow, 1977; Scaramucci, 2011). O objetivo central era avaliar a capacidade de uso do português pelos médicos intercambistas em situações próximas àquelas com as quais eles se deparariam em seu trabalho, em particular, no que diz respeito à interação com pacientes do SUS. Outra preocupação da comissão foi desenhar um instrumento avaliativo de caráter interdisciplinar, aproximando os eixos de saúde e de língua portuguesa. Para tanto, propôs-se uma prova com formato de *role-play*, com duração de aproximadamente 20 minutos, em que o médico intercambista precisava interagir com um suposto paciente em uma simulação de consulta em Unidade Básica de Saúde (UBS) do SUS. O modelo de *role-play* concebido permitiria uma avaliação integrada das capacidades de leitura, produção escrita, produção e compreensão orais, por meio da mobilização de gêneros discursivos (Bakhtin, 2003) relacionados à esfera de atuação dos médicos intercambistas.

Esse *role-play* foi a principal avaliação nas duas primeiras edições do MAAv, quando respondeu por 60% da nota final do intercambista no eixo de língua portuguesa. A avaliação era realizada por dois professores de português: um fazia o papel do paciente a ser atendido pelo intercambista; o outro apenas observava a interação. O primeiro atribuía uma nota única, com base em uma grade holística; o segundo atribuía suas notas com base em uma grade analítica.

⁷ Em 2015, ocorreram as últimas edições do MAAv no Brasil. Naquele ano, deu-se início a realização dos módulos em Cuba, o que se estendeu até 2018, ano em que a cooperação com esse país no âmbito do PMMB foi encerrada.

Nas 3ª e 4ª edições do MAAv, o *role-play* passou a ser utilizado para se avaliar não somente a proficiência do médico para conduzir uma consulta na atenção básica, mas também seus conhecimentos específicos em saúde, incluindo dos protocolos de atendimento no contexto das UBS brasileiras. Nessas edições, o papel de paciente passou a ser interpretado por um avaliador da área da saúde, cabendo ao avaliador da área de português observar a interação e atribuir suas notas com base em uma grade analítica.

O Quadro 2 reúne algumas informações sobre os quatro módulos iniciais do MAAv, em que o *role-play* foi utilizado.

Quadro 2 – Avaliação nas quatro primeiras edições do MAAv

| Edição | Tipo de avaliação | Valor da avaliação | Período de realização | Habilidades avaliadas |
|-------------------------------|---|--------------------|----------------------------|---|
| 1ª edição (ago./set. 2013) | 1ª avaliação Tarefa de produção oral (em sala de aula) e tarefa de produção escrita (extraclasse) | 2 pontos | término da 1ª semana | Produção oral Produção escrita |
| | 2ª avaliação Prova Escrita | 2 pontos | término da 2ª semana | Compreensão oral Leitura Produção escrita |
| | 3ª avaliação <i>Role-play</i> | 6 pontos | término da 3ª semana | Leitura Compreensão oral Produção oral Produção escrita |
| 2ª edição (out. 2013) | 1ª Avaliação Prova Escrita | 4 pontos | meados do curso | Compreensão oral Leitura Produção escrita |
| | 2ª Avaliação <i>Role-play</i> | 6 pontos | fim do curso | Leitura Compreensão oral Produção oral Produção escrita |
| 3ª edição (nov. 2013) | 1 única avaliação, integrada <i>Role-play</i> | 10 pontos | fim do curso | Leitura Compreensão oral Produção oral Produção escrita + Conhecimentos específicos em saúde |
| 4ª edição (fev. 2014) | 1 única avaliação, integrada <i>Role-play</i> | 10 pontos | fim do curso | Compreensão oral Produção oral Produção escrita + Conhecimentos específicos em saúde |

Fonte: Diniz (2015).

Às notas finais no MAAv, dadas em uma escala de 0 a 10, correspondiam conceitos, definidos pelo MEC e pelo MS (Quadro 3).

Quadro 3 – Equivalência entre notas e conceitos conforme desempenho do médico intercambista

| Nota | Conceito atribuído |
|---------------------------|------------------------------|
| Nota maior ou igual a 5,0 | Suficiente (S) |
| Nota entre 3,0 e 4,9 | Parcialmente suficiente (PS) |
| Nota menor ou igual a 3,0 | Insuficiente (I) |

Fonte: Elaboração própria, com base na Portaria Conjunta nº 1 (Brasil. MS, MEC; 2014).

Nas 1ª e 2ª edições do MAAv, os médicos eram avaliados apenas no eixo de português. A partir da 3ª edição, passaram a ser também no eixo de saúde, e os resultados eram definidos conforme o Quadro 4.

Quadro 4 – Critérios para aprovação no MAAv

| Situação | Resultado |
|--|-------------|
| Conceito suficiente (S) em ambos os eixos | Aprovado |
| Conceito parcialmente suficiente (PS) em um dos eixos | Recuperação |
| Conceito insuficiente (I) em qualquer um dos eixos, ou conceito parcialmente suficiente (PS) em ambos os eixos | Reprovado |

Fonte: Arquivo de Leandro R. A. Diniz

Nota: Quadro elaborado por coordenadores dos eixos de saúde e de língua portuguesa em 2013.

Posto isso, descrevemos o modelo de *role-play* utilizado na 3ª edição do MAAv, resultante de um aprimoramento dos formatos adotados nas duas primeiras edições. A nova versão da simulação foi organizada em três etapas. Na primeira, o intercambista recebia o material da simulação, que consistia em uma descrição de um caso clínico, acompanhado de algumas informações sobre o paciente, simulando registros em um prontuário. Em cada módulo, havia cerca de dez casos clínicos distintos, aplicados de forma alternada. O examinando tinha, então, aproximadamente dois minutos para ler o caso e os registros do prontuário. Se desejasse, poderia fazer anotações que ajudassem na condução da entrevista, as quais não eram, entretanto, objeto de avaliação.

Na segunda etapa, o médico intercambista deveria convidar a entrar na sala aquele que desempenharia o papel de paciente. O examinando tinha, então, cerca

de 10 minutos para interagir com o paciente, levando em conta as informações constantes no material recebido, bem como aquelas dadas oralmente pelo examinador que representava o papel de paciente. Nessa etapa do exame, o examinador de língua portuguesa e o examinador de saúde deveriam avaliar, cada qual com sua respectiva grade de avaliação, o desempenho do intercambista considerando as seguintes etapas da interação:

- 1) saudação e acolhimento do paciente;
- 2) execução da anamnese;
- 3) explicação ao paciente da conduta para o caso, com possibilidade de prescrição escrita;
- 4) despedida.

Na terceira e última etapa, após a despedida, o médico intercambista tinha até cinco minutos para fazer registros no documento que simulava o prontuário. Logo depois da saída do médico da sala de avaliação, os examinadores de língua portuguesa e saúde atribuíam suas notas, cada qual com base em sua grade de avaliação própria.

Nas Figuras 1 e 2, constantes na próxima página, apresentamos um exemplo de prova aplicada no 3º MAAv, em 2014, incluindo o material recebido pelo médico intercambista e pelo médico examinador do eixo saúde. Na Figura 3 está a grade de avaliação do eixo de língua portuguesa, cujos descritores de compreensão oral, bem como os de interação e fluência, foram inspirados na grade de avaliação analítica da parte oral do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras – Brasil. Inep, 2013).

56

Desafios implicados no modelo de *role-play*

Logo no início dos trabalhos, em 2013, a comissão político-pedagógica do eixo de língua portuguesa procurou, com o respaldo da coordenação do PMMB, elaborar um exame de alta validade, que permitisse uma avaliação direta e integrada das diferentes capacidades envolvidas na interação entre médico e paciente. Porém, como lembra Scaramucci (2011), estávamos cientes de que a busca por uma maior validade implicaria mais esforços para assegurar a confiabilidade do teste e para contornar desafios decorrentes de sua menor praticidade.

Se a concepção de uma prova de desempenho já é, por si só, mais complexa do que a de um teste de conhecimento (Shohamy, 1995; Scaramucci, 2011), o planejamento de um exame para fins específicos trouxe desafios ainda maiores, tendo em vista “a dificuldade de simular um processo comunicativo autêntico sob condições de avaliação” (McNamara, 1996, p. 112).⁸ Apesar disso, consideramos que o *role-play* proposto se aproximou bastante de uma situação profissional que seria vivida pelo examinando caso ele viesse a trabalhar no PMMB. Ademais, o fato de, nas 3ª e 4ª edições, o papel de paciente ter sido desempenhado por um profissional da área da saúde contribuiu para a maior validade do exame.

⁸ No original: “the difficulty of simulating authentic communicative process under test conditions” [tradução nossa].

Projeto Mais Médicos para o Brasil
Módulo de Acolhimento e Avaliação

EXAME FINAL

Instruções para o candidato

Você é médico de uma Unidade Básica de Saúde e receberá para consulta um paciente cujo caso está descrito abaixo. Você terá até 2 minutos para ler o caso e os registros no prontuário. Em seguida, deverá convidar o paciente a entrar.

Você terá aproximadamente 10 minutos para *realizar uma consulta* compatível com o caso. Neste tempo, portanto, você deverá realizar as seguintes ações:

- 1) saudação e acolhimento do paciente;
- 2) execução da anamnese;
- 3) explicação ao paciente da conduta para o caso;
- 4) despedida.

Caso seja necessário fazer uma prescrição, use uma folha de *receituário* que se encontra sobre a mesa.

Depois de se despedir do paciente, você terá até 5 minutos para *preencher a folha com o registro da consulta* realizada.

CASO 1

Camila, 16 anos, procura seu médico de família levando seu primeiro bebê, Felipe, com 10 dias, para a primeira consulta. O bebê pesou hoje 3000 gramas, mediu 51cm e PC 35 cm.

Figura 1 – Exemplo de material de *role-play* para o médico intercambista

Fonte: Arquivo de Leandro R. A. Diniz.

Nota: Material elaborado por coordenadores dos eixos de saúde e de língua portuguesa em 2013.

CASO 8

Você é Márcia, 19 anos, solteira, e procura seu médico de família queixando-se de amenorreia. Diga que trouxe resultados de exames que já foram colocados no prontuário.

Sua última menstruação ocorreu no dia 17/10/2013. Data de hoje: 28/11/2013.

Você tem queixas de náuseas e vômitos, além de dor nas mamas.

Sua última dose de vacina antitetânica ocorreu há 6 anos.

Atenção: Você é um paciente brasileiro que precisa tanto entender o que diz o médico estrangeiro quanto se fazer entender por ele. Evite o uso de termos médicos mais técnicos.

Itens a serem observados (assinale na Folha de Notas apenas os itens observados durante a interação):

- a. Apresentou atitude humanista (uso de linguagem adequada, empatia, respeito, escuta atenciosa, entre outros)
- b. Realizou de modo adequado a anamnese, inferindo informações sobre o estado atual da gestação. Diagnosticou gestação e calculou a idade gestacional de 6 semanas.
- c. Calculou corretamente a data provável do parto para 24/07/2014.
- d. Solicitou VDRL, Anti-HIV 1 e 2, grupo sanguíneo ABO e RH, sumário de urina e urocultura.

[...]

Figura 2 – Exemplo de material de *role-play* para o médico examinador e de grade de avaliação do eixo de saúde

Fonte: Arquivo de Leandro R. A. Diniz.

Nota: Material elaborado por coordenadores dos eixos de saúde e de língua portuguesa em 2013.

| GRADE DE AVALIAÇÃO – Eixo de Língua Portuguesa | | | | | |
|---|--|--|--|---|--|
| Projeto Mais Médicos para o Brasil – 3º Módulo de Acolhimento e Avaliação – Exame final | | | | | |
| | 2,0 | 1,5 | 1,0 | 0,5 | 0,0 |
| LEITURA | Explora bem os registros iniciais do prontuário para a condução da consulta. | Aproveita os registros iniciais do prontuário para a condução da consulta. | Aproveita apenas as informações mais evidentes constantes nos registros iniciais do prontuário. | Aproveita muito pouco os registros iniciais do prontuário, desconsiderando diversos dados importantes fornecidos no documento. | Ignora completamente os registros iniciais feitos no prontuário. |
| COMPREENSÃO ORAL | Compreende facilmente o fluxo natural da fala. | Compreende o fluxo natural da fala. Pode apresentar dificuldades localizadas de compreensão, ocasionadas por aceleração no ritmo da fala e/ou por palavras e construções menos frequentes, mas é capaz de resolvê-las. | Demonstra algumas dificuldades de compreensão no fluxo natural da fala, fazendo pouco uso de estratégias para resolvê-las. | Demonstra dificuldades constantes de compreensão do fluxo natural da fala. Raramente utiliza estratégias para resolvê-las. | Demonstra dificuldades generalizadas de compreensão do fluxo natural da fala, mesmo quando esse é pausado e simplificado. Não utiliza estratégias para resolver dificuldades de compreensão. |
| INTERAÇÃO E FLUÊNCIA | Comunica-se com fluência e espontaneidade. Usa estratégias elaboradas de substituição e compensação quando acontecem problemas na interação. | Comunica-se satisfatoriamente, com algumas interrupções no fluxo da fala para resolver problemas linguísticos. Utiliza estratégias de substituição e compensação quando acontecem problemas na interação. | É capaz de comunicar-se, ainda que com dificuldade. Pausas para resolver problemas de construção linguística exigem algum esforço do interlocutor. | Comunica-se de maneira muito limitada. Pausas frequentes para resolver problemas de construção linguística exigem grande esforço do interlocutor. | Interage de maneira muito elementar. A comunicação só é possível por um esforço contínuo do interlocutor. |

Figura 3 – Grade de avaliação do eixo de língua portuguesa

| GRADE DE AVALIAÇÃO – Eixo de Língua Portuguesa | | | | | |
|---|---|---|--|--|---|
| Projeto Mais Médicos para o Brasil – 3º Módulo de Acolhimento e Avaliação – Exame final | | | | | |
| | 2,0 | 1,5 | 1,0 | 0,5 | 0,0 |
| GRAMÁTICA, VOCABULÁRIO E PRONÚNCIA | Gramática, vocabulário e pronúncia são adequados em relação aos conteúdos do curso. Inadequações comprometem a compreensão de sua fala. | Gramática, vocabulário e pronúncia são adequados em relação aos conteúdos do curso. Inadequações comprometem, em alguns momentos, a compreensão de sua fala. | Apresenta um repertório gramatical e/ou lexical limitado, e/ou inadequações frequentes de pronúncia, considerando os conteúdos abordados no curso. A compreensão da fala só é possível graças a algum esforço do interlocutor. | Inadequações frequentes de gramática e/ou vocabulário e/ou pronúncia exigem grande esforço do interlocutor para a compreensão de sua fala. | Inadequações generalizadas de gramática, vocabulário e pronúncia tornam sua fala quase incompreensível para um falante monolíngue em português. |
| ESCRITA | Os registros feitos no prontuário são completos e coerentes com a interação oral. Inadequações linguísticas não comprometem a compreensão do texto. | Os registros feitos no prontuário são, em geral, completos e coerentes com a interação oral. Alguma informação relevante pode estar ausente ou ser incoerente com a interação oral. Inadequações linguísticas não comprometem a compreensão do texto. | Os registros feitos no prontuário são razoáveis: faltam algumas informações relevantes, ou essas apresentam algumas incoerências em relação à interação oral. Inadequações linguísticas causam dificuldades pontuais de leitura. | Os registros feitos no prontuário são precários, por faltarem muitas informações relevantes, por essas conterem incoerências em relação à interação oral e/ou por apresentarem muitas inadequações linguísticas que causam dificuldades frequentes de leitura. | Os registros feitos no prontuário são muito limitados, incoerentes com a interação oral ou incompreensíveis. |

Figura 3 – Grade de avaliação do eixo de língua portuguesa

Fonte: Arquivo de Leandro R. A. Diniz.

Nota: Grade elaborada por coordenadores do eixo de língua portuguesa em 2013.

Outro grande desafio da prova decorre da alta integração não só das habilidades linguísticas – leitura, produção e compreensão orais, produção escrita, no caso das três primeiras edições –, mas também dos eixos de saúde e de língua portuguesa do MAAv. De fato, uma crítica comumente feita à avaliação de habilidades integradas no ensino de línguas diz respeito à “contaminação” na avaliação (“*muddied measurement*”), dificultando a análise acurada dos pontos fracos e fortes de um candidato (cf. Weir, 1990; Pileggi, 2015). Esse potencial de “contaminação” é ainda mais alto em uma prova interdisciplinar tal como a aplicada nas 3ª e 4ª edições do MAAv, visto que, como destaca McNamara (1996), o conhecimento profissional e a proficiência linguística são inseparáveis em certas atividades profissionais. Com efeito, alguns examinadores médicos se queixaram de que a avaliação dos conhecimentos específicos em saúde estava sendo, por vezes, prejudicada pela menor proficiência em português. Porém, de nossa parte, isso não nos parece negativo para o exame em questão, uma vez que, nas práticas reais de interação entre o médico e o paciente no SUS, tanto o conhecimento específico na área da saúde quanto a proficiência em português são fundamentais.

Alguns médicos da comissão político-pedagógica propuseram uma etapa da prova em que o candidato poderia utilizar o espanhol para discutir o caso clínico com o médico avaliador, a fim de que o raciocínio clínico pudesse ser mais bem avaliado. Os coordenadores de português argumentaram, por outro lado, que isso resultaria numa perda do caráter integrativo do instrumento avaliativo, bem como da natureza direta característica de um teste de desempenho (Scaramucci, 2011). Outro ponto de divergência quanto ao formato preciso do exame foi a proposta, feita por alguns médicos, de que o intercambista decidisse, durante a prova, se deveria, ou não, conforme o caso clínico em questão, prescrever, por meio de registros em uma folha de receituário. Os coordenadores de português consideraram que isso traria um grau de variabilidade indesejado para a confiabilidade da avaliação, visto que alguns candidatos redigiriam um texto que não seria escrito por outros. A despeito disso, considerando a demanda da equipe do eixo de saúde do MAAv, bem como o fato de que, durante uma consulta, uma das decisões tomadas pelo médico é fazer, ou não, uma prescrição escrita, acabou-se por incorporar, na estrutura do *role-play*, a possibilidade de registro em receituário, mas esse não era avaliado pelos examinadores de língua portuguesa.

A alta validade do teste resultou em outros desafios em termos de confiabilidade, como previsto na literatura (Scaramucci, 2011). Uma dificuldade, nesse sentido, refere-se à garantia de níveis de dificuldade semelhantes para os diferentes casos clínicos, algo bastante importante para possibilitar condições equânimes de avaliação tanto em saúde quanto em português. Também se constatou que o material que simulava um prontuário – a ser lido antes do início da interação com o “paciente” – parecia ser suficiente do ponto de vista dos médicos coordenadores do eixo de saúde, mas insuficiente para uma avaliação mais confiável de proficiência em leitura. Diante desse impasse, a comissão do eixo de língua portuguesa optou por não avaliar a leitura no *role-play* da 4ª edição do MAAv.

Outro desafio, dada a alta quantidade de examinandos, consistiu em ter à disposição um amplo leque de casos clínicos, o que se mostrou inviável. Como resultado, após a aplicação de algumas dezenas de provas, percebeu-se que certos examinandos já conheciam alguns aspectos dos casos clínicos enfocados. Essa constatação exigiu da comissão político-pedagógica – em especial, da equipe do eixo de saúde – um maior investimento na análise, (re)elaboração e ampliação do número de casos clínicos, bem como orientações para que os médicos avaliadores modificassem aspectos de um mesmo caso em diferentes aplicações.

Além disso, as características da prova demandaram um grande investimento na formação dos examinadores, que necessitavam conhecer o construto teórico do teste, seu formato, seus critérios de avaliação, os papéis de cada examinador, os casos clínicos, bem como as questões de organização logística. Os professores de português, especificamente, no início das primeiras edições dos MAAv, passaram por cursos de formação cuja carga horária variou entre 8 e 16 horas, contemplando aspectos do ensino de português como língua adicional para fins específicos e da avaliação. Entre os aspectos abordados nessa formação, estavam as relações entre a avaliação e o ensino de língua adicional almejado. Pouco antes da aplicação do teste, também havia uma capacitação de até 4 horas para os examinadores médicos.

Tal capacitação revelou-se, porém, insuficiente diante de uma série de variáveis intervindo na isonomia de condições da aplicação a todos os examinandos. O afinamento de uma equipe interdisciplinar, com muitos integrantes, e com diferentes concepções de linguagem e avaliação, demandava tempo e recursos não disponíveis. A heterogeneidade também foi perceptível nos variados perfis de examinadores desempenhando o papel de pacientes, menos ou mais colaborativos, conduzindo menos ou mais a interação (cf. Sakamori, 2006), com diferentes níveis de proficiência em espanhol e, portanto, com menor ou maior facilidade para interagir com hispano-falantes.

Por fim, destacamos a complexidade da logística implicada na aplicação da prova, já que o número de médicos intercambistas participantes em cada MAAv era bastante elevado. Como o exame durava aproximadamente 20 minutos e previa dois examinadores, eram necessárias inúmeras bancas para, em poucos dias de aplicação, darem conta de, no mínimo, 500 examinandos por sede em cada módulo – tal número chegou a 1.300 em algumas cidades. Formar o número necessário de duplas de examinadores revelou-se um desafio, em particular, devido à baixa disponibilidade de médicos para o trabalho. Além disso, a aplicação da prova demandou recursos financeiros consideráveis, não só para a remuneração dos avaliadores, mas também para seu deslocamento de outras cidades, quando necessário.

Considerações finais

O modelo de exame desenvolvido para o MAAv apresenta características que consideramos inovadoras por se tratar de um teste de desempenho para fins específicos que integra leitura, compreensão oral, produção oral e produção escrita,

e que permite, a uma só vez, a avaliação de proficiência em português e de conhecimentos específicos da área médica. Em harmonia com o que a comissão responsável pela sua elaboração almejava quando de sua concepção, a prova produziu efeitos retroativos (Scaramucci, 2004) positivos para o ensino-aprendizagem no MAAv. Um deles foi a maior sensibilização dos alunos e dos docentes para diferentes capacidades necessárias à boa interação entre médico e paciente. Outro foi o fortalecimento do trabalho interdisciplinar ao longo de todo o MAAv, trazendo maior integração entre os eixos de saúde e de língua portuguesa e o consequente aprimoramento do currículo, dos materiais didáticos e das práticas pedagógicas.

A despeito de sua validade e dos seus impactos positivos para os cursos ministrados no MAAv, a comissão político-pedagógica do PMMB optou por abandonar o modelo de *role-play* a partir da 5ª edição do módulo. O principal motivo para essa decisão foi a baixa praticidade da prova para a aplicação a muitos candidatos em um curto período, o que demandava tempo e recursos financeiros não disponíveis, seja para o planejamento, seja para o recrutamento e a capacitação das equipes, seja para a organização logística. Além disso, diferentes variáveis entraram em ação nesse exame, altamente complexo, diminuindo a possibilidade de inferências válidas e adequadas a partir de seus resultados. Entre essas variáveis, encontravam-se: a dificuldade para estruturar um teste que permitisse a avaliação tanto no eixo de saúde quanto no de língua portuguesa; o desafio de criar casos clínicos com graus de complexidade semelhantes e em número condizente com a quantidade de examinandos; e a heterogeneidade nos perfis dos avaliadores.

62

Embora o teste em questão não tenha sido mais aplicado após a 4ª edição do MAAv e o governo federal tenha anunciado, no início de 2019, o fim do PMM (Jucá, 2019), acreditamos que as discussões aqui feitas contribuem, de maneira mais geral, para o campo da avaliação para fins específicos. Concluímos advogando pela importância de processos de validação de exames que, em harmonia com as concepções contemporâneas discutidas por Scaramucci (2011), considerem não só suas bases evidenciais, mas também as consequenciais, aí compreendidas as consequências sociais.

Referências bibliográficas

ACOSTA, N. Quase todos os médicos cubanos no Brasil já voltaram, diz presidente Díaz-Canel. *Extra*, Rio de Janeiro, 21 dez. 2018. Disponível em: <<https://extra.globo.com/noticias/economia/quase-todos-os-medicos-cubanos-no-brasil-ja-voltaram-diz-presidente-diaz-canel-23321674.html>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CARVALHO, S. C. *Isso mesmo! Compreensão oral e escrita em Português como Língua Estrangeira para a área médica*. Brasília: Ministério da Saúde, 2018. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/compreensao_oral_leitura_portugues_area_medica_autoestudos.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CARVALHO, S. C. (Orgs.). *Sou todo ouvidos! Curso de compreensão oral em português como língua estrangeira para a área médica – livro do aluno*. Brasília: Ministério da Saúde, 2019a. Disponível em: <<https://site.medicina.ufmg.br/inicial/wp-content/uploads/sites/7/2019/02/Sou-todo-ouvidos-aluno-vers%C3%A3o-publicada-com-ISBN.pdf>>. Acesso em: 2 maio 2019.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; CARVALHO, S. C. (Orgs.). *Sou todo ouvidos! Curso de compreensão oral em português como língua estrangeira para a área médica – livro do professor*. Brasília: Ministério da Saúde, 2019b. Disponível em: <https://site.medicina.ufmg.br/inicial/wp-content/uploads/sites/7/2019/02/Sou-Todo-Ouvidos_PROFESSOR-vers%C3%A3o-publicada-com-ISBN-1.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

BIZON, A. C. C.; DINIZ, L. R. A.; RODRIGUES, F. C. (Orgs.). *Diga trinta e três... em português! Curso de Português como Língua Estrangeira para o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil*. Brasília: Ministério da Saúde, 2017. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/diga_trinta_tres.pdf>. Acesso em: 2 maio 2019.

BRASIL. Decreto nº 8.040, de 8 de julho de 2013. Institui o Comitê Gestor e o Grupo Executivo do Programa Mais Médicos e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2013a. Seção 1, p. 3.

BRASIL. Medida Provisória nº 621, de 8 de julho de 2013. Institui o Programa Mais Médicos e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2013b. Seção 1, p. 1-3.

BRASIL. Lei nº 12.871, de 22 de outubro de 2013. Institui o Programa Mais Médicos, altera as Leis nº 8.745, de 9 de dezembro de 1993, e nº 6.932, de 7 de julho de 1981, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 out. 2013c.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Guia de capacitação para examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras*. Brasília, 2013. Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior; Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Gestão do Trabalho e Educação na Saúde. Portaria conjunta nº 31, de 5 de junho de 2015. Dispõe sobre o Módulo de Acolhimento e Avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, n. 106, Seção 1, p. 15, 8 jun. 2015.

BRASIL. Ministério da Saúde. *Pacto nacional pela saúde*. Brasília: Ministério da Saúde, [2013a]. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/pacto_nacional_saude_mais_medicos.pdf>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). *Diagnóstico da realidade médica no país*. Brasília: Ministério da Saúde, 2013b. Disponível em: <<http://portalms.saude.gov.br/images/pdf/2015/junho/03/1.a%20-%20Programa%20mais%20medicos%202805.pdf>>. Acesso em: 30 dez. 2018.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde; Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior. *Portaria Conjunta nº 1, de 21 de janeiro de 2014*. Dispõe sobre o Módulo de Acolhimento e Avaliação de Médicos Intercambistas nas ações educacionais e de aperfeiçoamento desenvolvidas no âmbito do Projeto Mais Médicos para o Brasil. Disponível em: <http://bvmsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sgtes/2014/poc0001_21_01_2014.html>. Acesso em: 1 maio 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS); Ministério da Educação (MEC). Portaria Interministerial nº 1.369, de 8 de julho de 2013. Dispõe sobre a implementação do Projeto Mais Médicos para o Brasil. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 9 jul. 2013a. Seção 1, p. 49-52.

BRASIL. Ministério da Saúde (MS); Ministério da Educação (MEC). Portaria Interministerial nº 1.493, de 18 de julho de 2013. Altera a Portaria Interministerial nº 1.369/MS/MEC, de 8 de julho de 2013. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 19 jul. 2013b. Seção 1, p. 27.

64

BRASIL. Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (MPOG); Ministério da Saúde (MS). Portaria Interministerial nº 266, de 24 de julho de 2013. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 jul. 2013. Seção 1, p. 83.

BRASIL. Programa Mais Médicos. *Mais médicos: conheça o programa*. Brasília, [s.d.]. Disponível em: <<http://maismedicos.gov.br/conheca-programa>>. Acesso em: 28 nov. 2018.

CANCIAN, N. Será difícil repor 10 mil vagas, diz ex-chefe do Mais Médicos. *Folha de São Paulo*, São Paulo, 17 nov. 2018. Disponível em: <<https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/11/sera-dificil-repor-10-mil-vagas-diz-ex-chefe-do-mais-medicos.shtml>>. Acesso em: 10 dez. 2018.

CLARK, H. O uso da linguagem. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, jan./mar. 2002.

CUBA. Ministerio de Salud Pública (Minsap). Declaración del MINSAP: Cuba no continuará participando en el Programa Más Médicos. *Cuba Debate*, 14 nov. 2018. Disponível em: <<http://www.cubadebate.cu/noticias/2018/11/14/declaracion-del-minsap-cuba-no-continuara-participando-en-el-programa-mas-medicos/#.XIV6G1VKiM9>>. Acesso em: 5 dez. 2018. (PDF em português e inglês).

DINIZ, L. R. A. Avaliação para fins específicos: o exame de português para o Programa Mais Médicos para o Brasil. In: SEMINÁRIO DE AVALIAÇÃO DE PROFICIÊNCIA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA (Semaple), 3., 2015, Brasília. *Cadernos de resumos*. Brasília, Universidade de Brasília, 2015. p. 9. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/8091127-Caderno-de-resumos-iii-seminario-de-avaliacao-de-universidade-brasilia.html>>.

JUCÁ, B. Governo vai encerrar Mais Médicos, que será substituído por plano de carreira federal. *El País*, 6 fev. 2019. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/brasil/2019/02/06/politica/1549465717_978725.html>. Acesso em: 1 maio 2019.

McNAMARA, T. F. *Measuring second language performance*. London: Longman, 1996.

MORROW, K. *Techniques of evaluation for a notional syllabus*. London: Royal Society of Arts, 1977.

OLIVEIRA, C. A. A.; MENDES, E.; RODRIGUES, F. C.; YERRO, J. H.; DINIZ, L. R. A.; ALVES-BEZERRA, W. *Saúde! Português língua estrangeira para o módulo de acolhimento e avaliação do Projeto Mais Médicos para o Brasil*. 2013. (Não publicado).

PILEGGI, M. G. S. *Tarefas integradas nos exames de proficiência Celpe-Bras e TOEFL iBT*. 2015. 145 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Campinas, 2015.

SAKAMORI, L. *A atuação do entrevistador na interação face a face no exame Celpe-Bras*. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Lingüística Aplicada na Área de Ensino-Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SCARAMUCCI, M. V. R. Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: o estado da arte. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 43, n. 2, p. 203-226, jul./dez. 2004. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a02v43n2.pdf>>.

SCARAMUCCI, M. V. R. O exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In: WIEDEMANN, L.; SCARAMUCCI, M. V. R. (Orgs.). *Português para falantes de espanhol: ensino e aquisição*. Campinas: Pontes, 2008. p. 175-190.

SCARAMUCCI, M. V. R. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas. *Lingvarvm Arena*, Porto, v. 2, p. 103-120, 2011. Disponível em: <<http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/9836.pdf>>. Acesso em: 5 dez. 2018.

SHOHAMY, E. Performance assessment in language testing. *Annual review of Applied Linguistics*, v. 15, p. 188-211, Mar. 1995.

SILVA, M. L. *O ensino de português para fins específicos no Programa Mais Médicos para o Brasil*. 2017. 208 f. Tese (Doutorado em Letras) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

WEIR, C. J. *Communicative language testing*. Londres: Prentice Hall International, 1990.

Leandro Rodrigues Alves Diniz, doutor em Língua Portuguesa pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais, no Setor de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras.

leandroradiniz@gmail.com

Ana Cecília Cossi Bizon, doutora em Linguística Aplicada pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professora do Instituto de Estudos da Linguagem dessa universidade.

ceciliabizon@gmail.com

Recebido em 5 de janeiro de 2019

Aprovado em 10 de abril de 2019

Avaliação da produção escrita de surdos em português como segunda língua em contexto inclusivo

Alexandre do Amaral Ribeiro

Amélia Escotto do A. Ribeiro

Resumo

A perspectiva inclusiva da educação escolar, adotada como política pública desde 2008, provocou uma mudança de paradigmas em relação à modalidade da língua que deve ser ensinada a surdos sinalizantes. As diferenças nas especificidades da escrita de alunos surdos e de alunos ouvintes acabam por provocar não somente resistência à proposta de educação inclusiva, mas também uma série de dúvidas sobre o processo de avaliação de surdos em contexto inclusivo e multilíngue, uma vez que, no mesmo ambiente de aprendizagem, coexistem o português escrito e a Língua Brasileira de Sinais (Libras). Considerando o distanciamento entre as especificidades linguístico-discursivas e as práticas avaliativas, propõe-se uma análise crítica sobre o processo de avaliação da produção escrita de alunos surdos. Por fim, sugerem-se critérios avaliativos coerentes com os propósitos inclusivos, aliados a parâmetros do ensino de português escrito como segunda língua para surdos.

Palavras-chave: avaliação; português como segunda língua; produção escrita; surdez.

Abstract

Evaluation of the Portuguese-as-a-second-language writing of deaf students within an inclusive context

An inclusive perspective on education, carried as a public policy since 2008, has caused a paradigm shift related to the language variation to be taught to deaf people who use Sign Language. The differences in the writing specificities for students who are deaf and listeners result in not merely an opposition to the inclusive education proposal, but also raise many doubts regarding the process of evaluation of deaf people within an inclusive and multilingual context, considering that both the written Portuguese and the Brazilian Sign Language share the same learning environment. Taking into consideration the distance between the linguistic-discursive specificities and the evaluative practices, it is proposed a critical analysis of the process of evaluation of the written production of deaf students. In conclusion, evaluative criteria that are consistent to the inclusive targets are proposed, in association to the parameters for the teaching of Portuguese as a second language for deaf people.

Keywords: assessment; deafness; written production; Portuguese as a second language

68

Resumen

Evaluación de la producción escrita de los sordos en portugués como segunda lengua en contexto inclusivo

La perspectiva inclusiva de la educación escolar, adoptada como política pública desde 2008, provocó un cambio de paradigmas en relación a la modalidad de la lengua que debe ser enseñada a usuarios de la lengua de señas. Las diferencias en las especificidades de la escritura de alumnos sordos y de alumnos oyentes acaban por provocar no solo resistencia a la propuesta de educación inclusiva, sino también una serie de dudas sobre el proceso de evaluación de sordos en contexto inclusivo y multilingüe, ya que, en el mismo ambiente de aprendizaje coexisten el portugués escrito y la Lengua de Señas Brasileña (Libras). Considerando el distanciamiento entre las especificidades lingüístico-discursivas y las prácticas evaluativas, se propone un análisis crítico sobre el proceso de evaluación de la producción escrita de alumnos sordos. Por último, se sugieren criterios de evaluación acordes con los propósitos inclusivos, junto con los parámetros de enseñanza de portugués escrito como segunda lengua para sordos.

Palabras clave: evaluación; portugués como segunda lengua; producción escrita; sordera.

Introdução

A despeito do contexto multilíngue e multicultural que marca a formação do povo brasileiro em diferentes dimensões, ainda é relativamente incipiente a proposição de uma efetiva educação que contemple tamanha pluralidade. Por mais que o ideal de uma sociedade inclusiva esteja posto, das políticas de línguas às políticas educacionais, passando por todos os demais setores afins da sociedade, há muitas dúvidas, e até mesmo certa resistência por parte de diversos atores de quem são esperadas respostas positivas e, conseqüentemente, colaboração para o processo de inclusão.

Os desafios que decorrem desse cenário inscrevem-se no âmbito do processo de ensino-aprendizagem formal e são intensificados pela escassa formação especializada de atores escolares quanto às especificidades de um ensino inclusivo. Isso é previsível, até certo ponto, quando se analisa a formação tradicional desses profissionais que, apesar da legislação, ainda não dá conta da educação inclusiva.

Uma das facetas que compõe essa conjuntura refere-se à convivência, no mesmo espaço de aprendizagem, entre a Língua Brasileira de Sinais (Libras) e a língua portuguesa, em sua modalidade oral, para alunos ouvintes e/ou surdos oralizados e, em sua modalidade escrita, para surdos sinalizantes. Trata-se da inclusão do aluno surdo em escolas regulares, implicando que a escola reveja seus parâmetros físicos, administrativos, socioculturais, interacionais e didático-pedagógicos como um todo. Nessa perspectiva, a convivência entre professores e alunos é redimensionada, considerando inclusive a presença de intérpretes de Libras, bem como os princípios e as estratégias de ensino e de avaliação do ensino-aprendizagem.

A julgar pela formação dada nos cursos de letras, prioritariamente voltada para o ensino de português como língua materna, é compreensível que haja dificuldades para trabalhar com o ensino de português escrito como segunda língua, conforme preconizado pela abordagem inclusiva e bilíngue de ensino, o que já não é tarefa fácil para aqueles que têm formação especializada. Acrescente-se a isso o fato de que a Libras é entendida como língua de instrução e que as duas línguas são fundamentais para a aprendizagem e para o bom aproveitamento em todas as disciplinas, fazendo com que os professores e demais atores sejam partícipes ativos do processo de aprendizagem da segunda língua e da cultura do aluno surdo.

Muito se fala do direito de o surdo sinalizante ter sua produção intelectual em português escrito avaliada com base em critérios diferenciados, dado que sua primeira língua não é a portuguesa. Não obstante essa orientação, os critérios parecem não ser colocados de forma objetiva, o que influencia negativamente o processo de avaliação. Assim, este artigo tem como objeto de discussão a avaliação da produção escrita de surdos, especificamente, quanto à construção e aplicação de critérios adequados às suas especificidades linguísticas. Em termos de organização,

apresenta primeiramente um panorama geral sobre avaliação e, em seguida, caracteriza a escrita de surdos com base em trechos produzidos em atividades de sala de aula e que servem de ilustração para, na parte final, refletir sobre a questão dos critérios de avaliação e sua aplicabilidade.

Avaliação: abordagens e complexidades

Falar de avaliação exige ter sempre em mente a sua complexidade e a sua multirreferencialidade. No campo educacional, as questões que a envolvem são revestidas de controvérsias, em especial, quando trazem à tona o desafio da inclusão. Em estudos mais recorrentes sobre avaliação, costuma-se dar bastante ênfase para as concepções diagnóstica, formativa e somativa, contudo, esses estudos têm avançado nos últimos tempos, sobretudo, na perspectiva da educação inclusiva.

Esses avanços são marcados por uma trajetória que considera a ideia de mensuração como ponto de partida, mas vem evoluindo para a negociação de juízos de valor, critérios, procedimentos e resultados. Assim, tanto a “avaliação como processo” quanto a “avaliação do processo” passam a ser fundamentais para o sucesso das aprendizagens, uma vez que contribuem para garantir a continuidade da aprendizagem e para uma resposta educativa adequada. É essencial avaliar de forma contínua as atuações dos alunos e as estratégias metodológicas propostas pelos professores. Os resultados servem de base para a retroalimentação dos processos de ensino-aprendizagem.

Indubitavelmente, a formação dos avaliadores é um dos pontos-chave para que a avaliação se torne instrumento essencial à promoção do potencial de educabilidade, dignidade e cidadania dos diferentes sujeitos, considerando a pluralidade de sua inserção na sociedade. No âmbito da sociedade contemporânea, marcada pela profusão de informações, o desafio principal está em encontrar ações avaliativas efetivas em seus resultados para que sejam tomadas decisões e realizadas intervenções mais próximas das reais necessidades dos sujeitos e contextos (avaliados).

A avaliação do processo contribui para a tomada de decisões pedagógicas quanto a gestão e desenho das experiências de aprendizagem significativas. Ela permite um acompanhamento mais efetivo dos processos e dos ajustes necessários para que as aprendizagens ocorram dentro do planejado/previsto, o que implica observar, analisar e interpretar as atuações e as transformações alcançadas pelos alunos no contexto da sala de aula. Essas ações tornam necessário estabelecer, da forma mais clara possível, indicadores e critérios de avaliação do desempenho que possibilitem identificar e descrever os avanços dos alunos ao longo de um período escolar. O professor, ao planejar, terá como base os conteúdos, habilidades ou atitudes que deseja promover, incluindo a análise dos fundamentos teórico-práticos, mediante os quais se organizam os cenários de interação entre os alunos no processo de aprendizagem.

No caso do aluno surdo, em situação inclusiva e bilíngue, ratificam-se como cenários de interação todos os momentos de convivência com os colegas e demais atores escolares que contribuem para a aprendizagem da segunda língua (o português escrito) e para a construção social e cultural. O ambiente escolar representa um todo, um espaço educativo em que os aspectos cognitivos, socioafetivos e culturais, relativos às aprendizagens, podem ser desenvolvidos.

Outro ponto fundamental, para uma maior efetividade da avaliação, é a ética, isto é, o desenvolvimento de ações que respeitem sujeitos, contextos e culturas. Nesse sentido, também cabe fazer alusão aos aspectos técnicos da avaliação. Eles incluem a clareza na proposição de critérios, na adoção de metodologias flexíveis e dinâmicas, na responsabilidade situacional e na criatividade, de acordo com os contextos em que será desenvolvida. Destarte, a avaliação acena para o compromisso com as potencialidades e os sucessos, e não mais para a identificação de dificuldades e fracassos, fazendo-se relevante e intrínseca aos processos de ensino-aprendizagem (Firme; Letichevsky, 2010). Encontra-se em Mertens (2003) uma concepção de avaliação alinhada a questões sociais, identificada em uma percepção inclusiva da avaliação que reconhece a necessidade do envolvimento de grupos minoritários nos processos avaliativos, tendo como compromisso a aprendizagem de todos. Nessa perspectiva, a avaliação inclusiva

aponta a adequação e flexibilização na metodologia, nos critérios e instrumentos avaliativos para os alunos com necessidades educacionais especiais. Propõe compreender os indivíduos de modo desinteressado e sem julgamentos prévios, analisando-os e levando em conta a complexidade da condição humana. Pretende-se desenvolver uma maior compreensão das necessidades especiais, das diferenças culturais e suas diferentes visões de mundo e valores éticos. (Theodoro, 2013, p. 5).

[...] é um ingrediente fundamental da educação escolar e dos processos escolares de ensino e aprendizagem; os esforços para melhorar a educação exigem necessariamente a revisão e a melhoria das práticas de avaliação; um ensino adaptador, isto é, um ensino que respeite a diversidade de capacidades, interesses e motivações dos alunos, exige uma avaliação "inclusiva", isto é, práticas de avaliação que também levem em conta a diversidade (Coll *et al.*, 2004, p. 370-371).

[deve] suprimir o caráter classificatório de notas e de provas e substituí-lo por uma visão diagnóstica da avaliação escolar é indispensável quando se ensina a turma toda. Para ser coerente com essa novidade, o professor priorizará a avaliação do desenvolvimento das competências dos alunos diante de situações-problema em detrimento da memorização de informações e da reprodução de conhecimentos sem compreensão, cujo objetivo é apenas tirar boas notas e ser promovido. (Mantoan, 2003, p. 39).

concebe a escola como um espaço de todos, no qual os alunos constroem o conhecimento segundo suas capacidades, expressam suas ideias livremente, participam ativamente das tarefas de ensino e se desenvolvem como cidadãos, nas suas diferenças. Essas escolas reúnem, em seus espaços educacionais, os alunos tais quais eles são: únicos, singulares, mutantes, compreendendo-os como pessoas que diferem umas das outras, que não conseguimos conter em conjuntos definidos por um único atributo, o qual elegemos para diferenciá-las. (Ropoli *et al.*, 2010, p. 9).

No contexto brasileiro, as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica afirmam a política de inclusão dos alunos com necessidades especiais na rede regular de ensino com a “[...] ousadia de rever concepções e paradigmas, bem como desenvolver o potencial dessas pessoas, respeitando suas diferenças e atendendo suas necessidades” (Brasil. MEC. Seesp, 2001, p. 28). Segundo a Política Nacional para Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva,

a avaliação pedagógica como processo dinâmico considera tanto o conhecimento prévio e o nível atual de desenvolvimento do aluno quanto às possibilidades de aprendizagem futura, configurando uma ação pedagógica processual e formativa que analisa o desempenho do aluno em relação ao seu progresso individual, prevalecendo na avaliação os aspectos qualitativos que indiquem as intervenções pedagógicas do professor. No processo de avaliação, o professor deve criar estratégias considerando que alguns alunos podem demandar ampliação do tempo para a realização dos trabalhos e o uso da língua de sinais, de textos em Braille, de informática ou de tecnologia assistiva com uma prática cotidiana. (Brasil. MEC. Secadi, [2008], p. 11).

Diante do exposto, dentre os vários modelos existentes, a abordagem da “avaliação como justiça social” parece ser a de maior aquiescência quando se trata de discutir as aprendizagens e o desempenho dos alunos surdos em contexto inclusivo. Para Hidalgo e Murillo (2016), esse modelo representa um avanço significativo na construção de propostas educativas mais efetivas para a transformação da sociedade, uma vez que implica uma avaliação democrática, não hierárquica, equitativa, voltada para o desenvolvimento integral, que inclui em suas ações, necessariamente, os processos de ensino e de aprendizagem. Assim, leva em conta os sujeitos implicados na avaliação – o que a eles se ensina, como se ensina e quem ensina.

Os autores indicam como fundamento para esse modelo de avaliação a concepção de educação para a justiça social e os enfoques alternativos dela decorrentes para a avaliação da aprendizagem. O conceito de justiça social é apresentado como um conceito histórico-social e cultural, eminentemente político. Representa uma concepção abrangente do mundo e do ser humano. Sua compreensão resulta de um enfoque multidimensional e tem como princípios a redistribuição, o reconhecimento – ou “justiça cultural” – e a participação. Trata-se de conceitos que remetem à plena participação de todos e todas nas múltiplas esferas da vida social, independentemente dos grupos aos quais pertencem.

A “educação para a justiça social” entende que a educação precisa ser integral, transformando-se em agente de mudança social na busca e na consolidação de uma sociedade mais justa e inclusiva. Essa concepção ultrapassa a ideia de educação em justiça social e se identifica com a ideia de educação para a justiça social. Além dos princípios anteriormente mencionados, assume como eixos da sua concretização a educação equitativa, a democrática e a crítica. Através da educação equitativa garante o acesso, a permanência e a aprendizagem de todos os alunos, propondo, em perspectiva inclusiva, que recursos e metodologias sejam adaptados de modo a valorizar e a reconhecer o potencial educativo dos alunos. A educação democrática, compreendida como direito de todos e para todos, tem como fundamento a liberdade

social e a igualdade na diversidade. Já a educação crítica tem como foco a emancipação social dos sujeitos.

Sobre os enfoques alternativos de avaliação, destaca-se a ênfase na superação dos modelos tradicionais de avaliação e na busca por formas de avaliar que respeitem as necessidades atuais dos alunos de integrar e interpretar as aprendizagens, transferindo-as para outros contextos, para além da escola. A avaliação precisa ser útil e significativa para os estudantes, respeitando seus diferentes processos e informando-os sobre seus progressos e não sobre seus fracassos e erros. Para tanto, é necessário assumir um olhar positivo em relação à avaliação e, especialmente, em relação aos processos de aprendizagens dos alunos.

Quanto ao enfoque da avaliação crítica, destaca-se a necessidade de assumir a dimensão política da avaliação no sentido de torná-la evento e instrumento emancipatórios, com mais ética.

Assim, um modelo de avaliação para a justiça assenta-se em três dimensões, às quais correspondem ideias-chave:

- avaliação equitativa (não igualitária): integral, adaptada, culturalmente sensível, qualitativa, contínua, do progresso;
- avaliação participativa: democrática, dialógica e cooperativa;
- avaliação crítica: política, não hierárquica, transformadora, emancipatória.

Pode-se considerar as ideias apresentadas como um convite à busca de estratégias de superação de conceitos e práticas avaliativas. Trata-se de uma iniciativa importante para pensar a promoção de uma sociedade mais justa e de fato inclusiva, o que não se faz com paternalismo nem com resistência a rever as ideias já internalizadas pelos discursos do campo educacional. É preciso construir critérios justos e equitativos. Afinal, uma sociedade inclusiva não se faz por sujeitos “bonzinhos” (Werneck, 1997).

No contexto brasileiro, a questão da inclusão dos alunos surdos em salas de aula de escolas regulares, do ensino de Libras, do português escrito e das formas de avaliação da aprendizagem tem apontado para avanços significativos tanto em termos da legislação quanto da produção acadêmica (Brasil, 2002, 2015; Faria, Assis, 2012; Fernandes, 1999, 2013; Karnopp, 2004; Lodi, 2004; Silva, 2015).

Características gerais da escrita de surdos em português

Antes de tratar dos critérios de avaliação da escrita de surdos, cabe apresentar um breve panorama geral das características dos textos produzidos, com vistas a reunir elementos que ajudem a identificar as especificidades linguísticas desses aprendizes.

Morales e Valles (2002) estudaram a gramática das produções de estudantes surdos e encontraram erros morfossintáticos, de organização do texto, de coerência e coesão. Eles assinalaram que esses erros também são frequentes em alunos

ouvintes que ainda não aprenderam todas as regras da língua escrita ou que estão aprendendo uma segunda língua (L2). Massone *et al.* (2005) analisaram produções escritas de alunos surdos em mensagens trocadas entre surdos e ouvintes fora do contexto escolar. Para eles, surdos buscam apropriar-se da L2 com estratégias similares àquelas utilizadas por estrangeiros quando aprendem outra língua.

A compreensão de um texto escrito requer, minimamente, um conhecimento da língua que resulte da aprendizagem de palavras novas e de estruturas simples e complexas de organização das orações. Requer, ainda, o conhecimento do mundo físico, social e cultural para compreender os sentidos e os significados da leitura. A leitura e a produção de um texto pressupõem, portanto, o domínio de aspectos lexicais e gramaticais, de funções comunicativas de cada texto etc.

De modo geral, surdos nascem em famílias de ouvintes e não gozam das mesmas oportunidades de comunicação e de contato com a língua portuguesa que os ouvintes têm. Isso ocorre não somente pelo fato de serem biologicamente surdos, mas também – e principalmente – por terem radicalmente diminuídos os momentos de interação, quando os interlocutores ouvintes se dão conta de sua surdez. Não obstante pudessem ter sido estimulados a interagir, acabam sendo involuntariamente isolados em função do desconhecimento dos familiares sobre a Língua de Sinais – que em geral lhes é apresentada também apenas mais tarde, já no processo de escolarização –, ou em razão de não saberem como interagir com aquele membro surdo da família.

74

Essa situação, aqui generalizada para efeitos de ilustração, resulta em uma série de dificuldades comunicativo-interacionais. Em que língua, afinal, o mundo é apresentado ao surdo? As respostas são muitas e variam de acordo com a história de cada indivíduo, o que deve ser levado em consideração no processo de avaliação da aprendizagem. Não existe “o surdo”, mas muitas formas de se constituir como surdo. Nesse sentido, uma biografia linguístico-cultural do aprendiz é mais do que desejável; é fundamental.

De qualquer forma, fato é que a própria ideia de a Libras ser apontada como a primeira língua do surdo é uma generalização, pois, baseada nas condições de *input* e *output* linguísticos, imposta pelo aspecto biológico da surdez, nem sempre ajuda a revelar as necessidades específicas de cada sujeito. Em outras palavras, mesmo que se assuma a Libras como a primeira língua do sujeito surdo sinalizante, cabe, nos processos de avaliação da aprendizagem, um olhar mais apurado para a história de vida do aprendiz.

Em termos de discussão acadêmico-científica, tal generalização tem, contudo, o seu lugar e configura-se como ponto de partida para uma avaliação que caminha na direção da justiça social. Assim, tendo em mente que a diferença linguística não é um mero detalhe que auxilia a identificar surdos e ouvintes em sala de aula, é preciso lançar luz sobre o caráter bilíngue, multicultural e social que se instaura no processo de ensino-aprendizagem em contexto inclusivo, buscando entender seus meandros e complexidades.

Como ponto de partida para pensar especificidades da produção escrita de surdos sinalizantes, é de interesse de todos os atores escolares e de competência, em especial, do professor e do intérprete de Libras, saberem que textos de surdos sinalizantes, em geral, apresentam:

- escassa variedade sintática;
- estilo simples de padrões mais fixos;
- colocação de palavras em ordem não convencional e, muitas vezes, não compreensível;
- constantes omissões de elementos como preposições ou uso inadequado delas;
- dificuldades no emprego de pronomes e verbos auxiliares;
- confusão quanto ao gênero das palavras;
- unidades linguísticas sem relação entre si;
- uso inadequado de pronomes, substantivos etc.

Mesmo diante do argumento de que essas características são identificadas com base nos parâmetros de uma norma padrão em detrimento de uma forma de escrever que é própria dos surdos, não há como desconsiderar o potencial de ininteligibilidade dos textos produzidos. As dificuldades são patentes (não domínio da ordem típica dos constituintes frasais, de regência verbal e nominal, dos parâmetros de conjugação verbal, de concordância verbal e nominal etc.) e, ainda, agravadas pela não disponibilidade plena de uma memória auditiva. Isso deixa a leitura de um texto mais complexa e a retenção das palavras e seus significados torna-se uma tarefa árdua.

A título de ilustração, alguns excertos de textos de alunos surdos encontram-se transcritos abaixo. Todos foram extraídos de diferentes situações de interação comunicativa entre professor e alunos em uma instituição de ensino em que alunos surdos e ouvintes compartilham a mesma sala de aula. Por uma questão ética, seus nomes não serão revelados, mas seus excertos identificados como “TS 01, TS 02...”.

Sobre as características dos textos de surdos já mencionadas, apesar de poderem ser encontradas nos trechos transcritos, serão ressaltadas, em cada um, qualidades que podem servir de orientação para o ensino-aprendizagem do português como segunda língua e para pensar o processo de avaliação. É que não parece fazer sentido usar técnicas e processo de avaliação para constatar as dificuldades já ratificadas pela literatura da área da surdez. Naturalmente, identificá-las e descrever novas poderá ser útil para entender, como um todo, a produção escrita do sujeito surdo sinalizante. A questão que se coloca, na verdade, é a do uso da avaliação para identificar potencialidades e não debilidades.

A mensagem de *e-mail*, com frase curta, é de entendimento mais fácil para o leitor (ouvinte) e caracteriza-se por estar relacionada a uma necessidade comunicativa mais direta, o que parece facilitar o uso da língua pelo surdo.

nas quinta ou sexta, a hora voce livre?
Grato. (TS 01)

As dificuldades se agravam quando o aluno surdo tenta apresentar o conceito de “função superior” na teoria de Vygotsky, procurando um estilo de linguagem característico do gênero acadêmico. O texto do surdo sinalizante demonstra, contudo, um nível razoável de entendimento do texto original. Sua dificuldade está mais nos aspectos estruturais do que na apresentação das ideias. No entanto, considerando a extensão de um parágrafo, o grau de inteligibilidade foi se tornando menor, conforme o texto aumentava.

Autor disse utiliza na mente para pensar vários tipos as coisas e comportamentos. [...] mas tudo depende linguagem, Vygotsky disse acha a função superior tem relação a vontade cada parte o corpo utilizar exemplo comer, beber... e também outra [...]. (TS 02)

Alguma diferença no grau de inteligibilidade pode ser notada no trecho seguinte. Diferentemente do anterior, em que o aluno leu em separado um texto acadêmico e, após a leitura, procurou resumir a ideia com suas palavras, o assunto do trecho abaixo foi objeto de discussão em sala de aula, uma atividade em grupo. Isso facilitou o entendimento mais amplo sobre o tema, antes da produção do texto.

O trabalho pesquisa ter como objetivo mostrar algumas das diferenças línguas de sinais existentes para os surdos estrangeiros de fora e de dentro dos surdos Brasileiros, utilizam os mãos de sinais e do alfabeto manual. Sabemos que qualquer a língua tem suas variantes dentro de cada países dos dialetos, que a língua não é igualdade dos países, são as diferenças de identidade digital da cultural nacional e universal. (TS 03)

76

De forma similar, percebe-se que o texto torna-se mais compreensível quando o assunto é de seu interesse e, por isso, ele apresenta maior domínio do vocabulário. Abaixo um excerto de texto sobre um assunto tão recorrente na comunidade surda que é possível arriscar dizer que todo surdo sabe tratar muito bem da questão: a origem da língua de sinais brasileira, cujas bases estão na língua de sinais francesa.

O terceiro historiador foi na França e foi criar em linguagem em linguística para os surdos. Fundador da primeira escola para surdos em paris como conhecido nome ABBE de L'Epeé, é a cultura de ser letrado e começa uma classe para surdos criam a idéia da linguagem de sinais metódicos que era diferente do alfabeto manual que os monges utilizavam. Criar foi o primeiro dicionário L. de sinais franceses, foi escrito por ABADE SICARD O SUCESSOR ABBÉ L'EPPÉ. A língua de sinais utilizam para os surdos franceses para traduzir tem pensando a língua francesa, a LSF está em língua à partir entra identidade cultura surdo e familiares e amigos ouvintes, que uma língua elabora a outra língua para conviver os surdos da familiares, dos professores dos amigos e dos outras. (TS 04)

Alegría e Domínguez (2009) destacam que são necessários conhecimentos específicos e não específicos para se chegar à compreensão leitora. Por um lado, os conhecimentos não específicos são saberes indispensáveis para compreender a escrita, mas não são específicos da leitura. Para eles, é o sentido da leitura que é decodificado.

Por outro lado, os conhecimentos específicos são necessários para identificar as palavras e as conexões entre uma série de letras que, ao serem decodificadas,

assumem um significado. A escrita é uma expressão e estruturação do pensamento, uma representação cognitiva, funcional e contextual, e um instrumento de comunicação (Gutiérrez, 2004). É fundamental para alcançar outros conhecimentos, para acessar a informação e constituir-se um sistema comunicativo em si, uma vez que tem uma finalidade comunicativa concreta (Cummins, 2002).

A escrita é uma atividade social complexa que requer a ativação de conhecimentos gerais e linguísticos relacionados a fonética, ortografia, léxico, morfossintaxe, textualidade e pragmática. Implica, ainda, a capacidade de aplicar esses conhecimentos, refletir sobre a realidade, suas percepções, experiências, e produzir estruturas cognitivas cada vez mais complexas e abstratas (Gutiérrez, 2004).

O texto é composto de macro, micro e superestrutura. A macroestrutura, ou dimensão discursiva, inclui os elementos estruturais narrativos, os nexos de coesão e a representação lógica, cognitiva, semântica do conteúdo global do texto. A microestrutura, ou dimensão formal, considera as estruturas sintáticas, suas variantes e disfunções. São os recursos linguísticos referentes ao nível oracional ou superficial que representam o significado do texto e que são necessários para a continuidade do discurso. A superestrutura diz respeito ao esquema textual comum a todo texto, que estabelece o conteúdo semântico em função dos diferentes tipos textuais.

Além disso, para que um texto esteja adequado, são necessárias coesão e coerência em sua produção. A coesão é sintática e léxica, e a articulação entre os elementos em nível formal ou superficial expressa a organização discursiva. A coerência é pragmática e semântica; expressa a relação lógica entre os diferentes conceitos e ideias de um texto. Na estrutura profunda, corresponde aos fatores do contexto material e social.

Essas relações aparecem no exemplo a seguir, em que um texto narrativo é produzido em uma turma em que surdos sinalizantes interagem com alunos ouvintes. Embora se admita que coerência e coesão são propriedades que concorrem complementarmente para a produção de um bom texto, o olhar do avaliador para a produção textual de um surdo em português como segunda língua deve ser capaz de “estancar” os efeitos dos problemas de coesão em prol do entendimento do todo, apoiando-se na propriedade da coerência.

Uma impregada trabalha para três rico garotas. Prince tem a feste para ricos.

Ela vai da feste e ela dança com do prince. Ela tem para casa antes doze horas a noite. Ela corre de carro de cavalo é ela perdeu um sapato da cristal. Prince encontra do sapato e vão encontrar de garota. Ele está muito amor com o garota. Ele vai da cidade e percunta muito garotas. Muito garotas experiência do sapato mas da sapato não coube da garotas.

Ele bale de grande cada e percunta esse sapato e seu? a garotas falamos sim. toda garotas tendou o sapato mas sapato não coube as garotas.

prince fala impregada tenda o sapato. Ela tendou o sapato coube da impregada. Ele percunda se ela casada me?

Ela falou sim!

Fim! (TS 05)

Inicialmente, vale chamar a atenção para o quão proveitoso e encorajador pode ser trabalhar, como ponto de partida, com enredos que sejam (ou possam se tornar) do conhecimento de todos os envolvidos. Em segundo lugar, é importante dizer que, certo de que o aluno está entendendo o conteúdo sobre o qual escreve, a orientação para as correções estruturais fica facilitada. Pressupõe-se, nesse caso, que os interlocutores (professor e aluno) compartilham de um mesmo projeto de dizer, o que facilita explicar para o aluno surdo os aspectos semântico-pragmáticos e gramaticais que autorizam ou não aquele tipo de construção que ele propôs em sua escrita.

Nesse sentido, tem-se uma correção dialogada, em que a avaliação não é feita com base na identificação exclusivamente de problemas, mas por discussão das adequabilidades e inadequabilidades do texto. Mesmo sendo os desvios coesivos uma característica recorrente dos textos de alunos surdos, é possível desenvolver competências e habilidades relativas à leitura e à escrita.

Crítérios de avaliação da produção escrita de surdos em português como segunda língua

Ao avaliar o trabalho realizado por alunos surdos tanto no âmbito da escrita quanto no da leitura, observam-se muitas dificuldades. Muitos sujeitos surdos, inclusive, abandonam a escola por causa do baixo conhecimento da língua escrita, da pragmática, da sintaxe e dos elementos socioculturais nela implicados.

A base dessas dificuldades não está no déficit auditivo, mas tem relação com os escassos recursos comunicativos, linguísticos, experienciais, contextuais e sociais que os alunos surdos apresentam em função da ausência ou do atraso no aparecimento de um sistema de comunicação (Gutiérrez, 2012). Isso faz com que encontrem muitas barreiras para a aquisição da L2 e para a interiorização das convenções da leitura e escrita (Pérez, 2002). Além disso, nas escolas, em geral, mesmo apropriando-se do discurso da inclusão, os procedimentos utilizados para ensinar a leitura e a escrita são, na prática, os mesmos que se utilizam no ensino de alunos ouvintes (Gutiérrez, 2004; Herrera; Puente; Alvarado, 2014).

Uma série de questões costuma estar relacionada a dois desafios: o do acesso à escrita e o da capacidade de adquirir uma competência leitora adequada. Ratificam-se, nesse âmbito, as dificuldades comumente encontradas, como: o reconhecimento das palavras, o uso inadequado ou deficitário de regras de transformação grafofonêmicas, os processos metalinguísticos resultantes de problemas de representação fonológica (Asensio, 1989), o pouco domínio das estruturas sintáticas e as relações entre as informações novas que aparecem no texto e as que têm armazenadas na mente (Mies; Ramspott, 1996; Silvestre; Valero, 1995).

Na verdade, há que se considerar que essas dificuldades estão estreitamente relacionadas aos modelos de ensino monolíngues (Gutiérrez, 2003). Neles utilizam-se métodos e estratégias predominantemente áudio-orais, objetivando que o aluno

surdo obtenha a competência mais ampliada possível na língua oral ou na escrita com o apoio da língua oral.

Já os enfoques bilíngues objetivam que os alunos surdos possam ter acesso à comunicação e à representação do mundo por meio de uma língua que podem adquirir de forma natural e espontânea, a língua de sinais, ao mesmo tempo em que aprendem a língua majoritária do seu contexto. As aproximações bilíngues implicam compartilhar duas línguas, uma delas a de sinais.

Embora em ambos os modelos se destaque a importância dada ao desenvolvimento, pelos alunos surdos, da capacidade leitora necessária para o acesso à informação e ao conhecimento, nos bilíngues se desenvolve o ensino e a aprendizagem da linguagem escrita como segunda língua, aproveitando a competência linguística da língua de sinais. Isso faz com que a leitura e a escrita dos alunos surdos sejam vistas de forma diferente da dos alunos ouvintes.

Cabe fazer referência às diferentes formas de entender bilinguismo. O bilinguismo sucessivo considera a língua de sinais como a primeira da criança surda e, quando consolidada, introduz-se a da comunidade ouvinte. O bilinguismo simultâneo apresenta ambas as línguas ao mesmo tempo, oferecendo desde cedo à criança surda o contato com interlocutores sinalizantes e falantes diferenciados, sem marcar a superioridade de uma língua sobre a outra. Assim, a criança surda atinge fluência em Libras com maior rapidez. Quando se considera que a linguagem escrita pode se converter em segunda língua, deixa-se de recorrer à produção oral para a qual está biologicamente incapacitado e promovem-se ações para tornar o surdo apto a ser realmente bilíngue.

Outro assunto relacionado ao ensino-aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos surdos diz respeito aos sistemas aumentativos ou complementares de comunicação, como estratégias de intervenção. Esses sistemas representam o conjunto de recursos utilizados para facilitar a compreensão e a expressão da linguagem, que envolvem, por exemplo, sistemas de ajudas manuais e gráficas, como a datilologia e a palavra complementar. O uso desses sistemas favorece o acesso à linguagem escrita, contribui para a compreensão das mensagens faladas e para o processo de reconhecimento das palavras escritas, por permitir o estabelecimento de correspondência entre a palavra escrita e o código de acesso ao léxico que o aluno já desenvolveu, independentemente da leitura (Domínguez, 1994).

Analisar a questão do acesso/aprendizagem da linguagem escrita pelos alunos surdos é uma tarefa bastante complexa, especialmente se consideradas as diferenças entre os alunos que pertencem a essa comunidade e as relações que eles estabelecem com a família, com a escola e com a sociedade. Inclui-se aí o papel da língua de sinais no desenvolvimento geral dos alunos surdos. A esse respeito, as diferentes áreas, como a linguística, a psicolinguística e a psicologia, têm contribuído para o entendimento da língua de sinais como uma língua autêntica, em permanente evolução. A questão que se coloca não é a de estabelecer uma dependência irremediável entre as duas línguas, mas a de admitir que a língua de sinais amplia as possibilidades para abordar os problemas de comunicação, interação e aprendizagem dos alunos surdos, quando desenvolvida desde cedo. Assim, ao chegar

à escola, já dispõem de uma quantidade e uma variedade de experiências de interação e de comunicação que facilitarão o conhecimento do mundo físico e social e, conseqüentemente, dos processos de letramento.

Esse conjunto de fatores faz com que as condições de cada um dos alunos surdos, quando iniciam a aprendizagem da leitura e da escrita, sejam diferentes em relação a variáveis como: competência linguística geral, conhecimento geral sobre o mundo, experiências prévias com a escrita e a motivação para escrever. Quando isso não acontece, os alunos surdos começam a aprendizagem da linguagem escrita com níveis de vocabulário inferiores ao esperado para a sua idade (King; Quigley, 1985); compreendem menos palavras impressas por dificuldade de entendimento de determinados termos ou o significado unívoco atribuído a algumas palavras. Esse vocabulário escasso interfere no conhecimento e na identificação das palavras-chave de um texto em situação de interpretação; as deduções sobre um texto são empobrecidas, pois são feitas a partir das palavras que lhes são familiares, independentemente da importância que possam ter em relação às ideias principais.

Quando inseridos em ambientes bilíngues de aprendizagem, os alunos surdos têm essas dificuldades minimizadas pela exposição concomitante a interações e a contextos de comunicação em ambas as línguas. Assim, dificuldades como as de não processarem todos os componentes da oração, perceberem mais os substantivos e os verbos do que as conjunções e as preposições, descuidarem da posição das palavras na frase, terem dificuldade para compreender a combinação de palavras com um sentido relativo etc. serão ressignificadas no processo de avaliação, o que poderá fomentar a criação de estratégias mais adequadas para o trabalho didático-pedagógico.

Em termos das experiências prévias com a leitura de textos escritos, o ato de escrever e a motivação para o uso da linguagem escrita são fundamentais para que o aluno compreenda quais são as funções dessa modalidade da língua. Ensinar a ler pressupõe fazer o aluno entender que um texto escrito perpetua uma mensagem e que, por meio da leitura, pode conhecer histórias, entrar em mundos imaginários etc. A apresentação de diferentes usos da linguagem no processo ensino-aprendizagem serve de motivação para que os alunos desenvolvam as habilidades da leitura e da escrita (Clemente; Domínguez, 1999).

Isso implica a promoção do contato com livros, histórias, contos e demais materiais impressos. Dependendo da forma como a leitura e a escrita são valorizadas e das formas de comunicação adotadas em casa, muitos alunos chegam à escola já com uma experiência rica, obtida nas interações com a família em modalidade oral, a datilologia e a língua de sinais. O próprio uso da datilologia pode ser um aliado para alunos surdos educados em um modelo bilíngue atingirem certa autonomia em segunda língua (Belles, 2000). Portanto, o desenvolvimento de habilidades fonológicas e a escrita de alunos surdos não são necessariamente antagônicos.

As peculiaridades da escrita de surdos, expostas até aqui, aliadas à questão da avaliação, tratada na primeira seção, permitem apresentar indicadores para pensar modelos educativos. Em consonância com Powers (2002), este artigo assume que as diferenças individuais precisam ser reconhecidas e tomadas como referência para

planejar, desenvolver e avaliar uma proposta curricular compatível com o desenvolvimento dos alunos e com uma atitude positiva dos professores em relação à educação inclusiva.

Em tal proposta curricular, será necessário desenvolver sistemas de comunicação compartilhados e eficientes para estabelecer interações efetivas. Tratando-se de sujeitos surdos, sugere-se aqui considerar o uso da língua de sinais como ferramenta de interação comunicativa e como língua de instrução, incorporando-a efetivamente ao currículo. Paralelamente, deve-se levar em consideração o contexto multicultural em que se encontra inserido o surdo, não fechando os olhos para a língua portuguesa que compõe o seu entorno. Constituem, ainda, indicadores importantes nesse processo:

- o aproveitamento de recursos tecnológicos;
- o acesso ao currículo regular, mediante as devidas adaptações;
- a constituição de um contexto social e afetivo que favoreça interações efetivas e harmônicas;
- o desenvolvimento de estratégias metodológicas que propiciem uma rede colaborativa e que estejam pautadas na formação adequada de professores e no envolvimento das famílias.

Esses indicadores podem parecer abstratos e de difícil aplicação no cotidiano escolar inclusivo, por isso, inspirados nos estudos de Sotomayor *et al.* (2014) e na realidade brasileira de ensino-aprendizagem de português como segunda língua para e por surdos, os seguintes critérios devem compor um protocolo de avaliação da produção escrita de surdos em contexto inclusivo: coerência, coesão, estrutura, adequação à situação comunicativa, pontuação e avaliação global do texto.

De posse desses critérios, é possível propor instrumentos de avaliação que tenham como foco uma análise mais abrangente do desempenho dos alunos (surdos e ouvintes) de forma equitativa, de modo a se associar a uma perspectiva formativa e a fomentar o replanejamento das aprendizagens. Assim, ao avaliar os alunos, é preciso levar em conta o seu perfil linguístico-cultural e considerar:

- 1) *Adequação comunicativa*, observando o quanto os alunos são capazes de se ajustar ao tema e ao propósito solicitado para a produção textual.
- 2) *Coerência*, que se refere ao sentido global da produção, à relação entre as ideias e à coerência temática. Serve como exemplo a narrativa *Cinderela*, transcrita anteriormente.
- 3) *Coesão*, que se refere ao nível sintático das produções, conexão lógica entre as ideias e uso de conectores. É preciso, contudo, atentar para as possibilidades de reinterpretação dos usos inadequados. Em outras palavras, não é possível ter um olhar excessivamente rígido sobre a forma. Se o desvio da forma não impede acessá-la de maneira esperada e se é possível recuperar o sentido, então não há que se descartar o texto como

um todo. Isso não implica abandonar o ensino da norma padrão. O que está em jogo é considerar o momento da produção e levantar dados para conduzir o aluno para a próxima etapa em que poderá tomar consciência do desvio e evitá-lo.

- 4) *Estrutura textual*, ajustando-se ao tipo de texto que se deseja escrever, incluindo os elementos próprios de cada gênero: carta, notícia etc. Daí é importante partir de gêneros mais familiares ao aluno. No caso do surdo, é comum o uso de português escrito nas redes sociais e em outros textos similares de comunicação (*SMS, e-mail* etc.).
- 5) *Gramática*, que implica concordância entre a frase nominal e a verbal evidenciada nas desinências verbais e concordâncias de gênero e número. Assim como os demais critérios, precisa ser aplicado de acordo com o nível de proficiência em que se encontra o aprendiz de segunda língua.
- 6) *Ortografia*, que é escrever palavras segundo as normas da língua. No caso do aluno surdo, cabe ao professor pensar que, embora o surdo não seja incapaz de fazer hipóteses fonéticas sobre a ortografia, terá dificuldades para atingir um nível razoável de consciência fonológica. Assim, a aprendizagem da escrita deve desfocar o máximo possível de suas bases fonético-fonológicas e ser conduzida por princípios semióticos. As palavras também são blocos de imagem e podem ser apresentadas como tal.
- 7) *Pontuação*, que se refere ao uso correto de maiúscula e sinais de pontuação. Da mesma forma, no caso do surdo, não pode ser pautada em critérios dependentes de uma comparação com o discurso oral. Há, contudo, uma arquitetura do texto que pode ser enxergada com base na análise de pequenos textos e de períodos compostos.

82

Para cada um dos sete critérios apresentados, sugerem-se quatro níveis que ajudam a identificar e a descrever o desempenho – do mínimo ao máximo esperado –, de modo a facilitar a atribuição de notas/pontos à avaliação:

- a) não é possível avaliar, devido à pouca extensão ou a não realização da tarefa;
- b) o critério não foi satisfeito ou foi cumprido com dificuldade;
- c) o critério foi cumprido apesar das dificuldades;
- d) o critério foi cumprido plenamente.

Com base no cruzamento desses critérios e dos seus níveis de identificação e descrição, é possível dar um resultado quantitativo que permite, ao mesmo tempo, uma representação qualitativa detalhada das características das produções individuais e coletivas de alunos surdos e ouvintes em contexto inclusivo.

Conclusão

Para que a avaliação se torne efetiva, seja útil e faça sentido para os alunos surdos, considera-se relevante assinalar alguns pontos importantes relacionados a instâncias da sociedade diretamente implicadas na promoção de aprendizagens. Uma das instâncias é a das políticas públicas, em seus diferentes níveis, porque, embora tenha se observado certo avanço, sobretudo, em termos da busca por ações societárias e escolares mais inclusivas, a proposição mais evidente é a do ensino bilíngue nas escolas. O desafio que se coloca, especialmente nos anos iniciais do ensino fundamental, é a formação de professores e de diferentes atores escolares, pois boa parte ainda não utiliza a Libras.

Quanto aos professores, as informações de que dispõem sobre o aluno surdo e sua potencialidade estão pautadas nas dificuldades e limitações, porque se fundamentam no senso comum ou em uma visão equivocada do surdo e da surdez. Essa perspectiva incide de forma mais contundente na aprendizagem do português escrito, daí resultando inadequações pedagógicas quanto à proposição, ao acompanhamento e à avaliação dos progressos dos alunos surdos nas aprendizagens.

As instituições formadoras, como instâncias responsáveis por uma estruturação mais adequada para o atendimento escolar desses alunos, mostram-se bastante tímidas em seus projetos de formação na perspectiva de uma sociedade inclusiva. Aos poucos, a Libras vem sendo oferecida nos currículos de alguns cursos, como as licenciaturas; porém, nesses mesmos cursos, conhecimentos sobre o português escrito para surdos quase inexistem.

Ainda em termos de formação, a questão dos intérpretes também merece ser apontada. Embora se reconheça a importância desse profissional no processo de inclusão, poucas são as iniciativas para uma formação adequada que contemple conhecimentos técnicos em nível das línguas que são objeto de sua atuação e em questões pedagógicas sobre as quais são eventualmente chamados a opinar ou, até mesmo, a se responsabilizar. Paradoxalmente, no Brasil, por motivos que marcam a história da formação de intérpretes de língua de sinais, é comum que esses profissionais se sintam mais compromissados com a causa da surdez e da língua de sinais do que com a língua portuguesa em si, o que traz como consequência dar menos importância à formação em língua portuguesa do que à de sinais. Intérpretes são, contudo, profissionais que intermedeiam relações entre duas comunidades linguísticas e devem estar igualmente à disposição das duas línguas e culturas em jogo.

Quanto às escolas, considera-se crucial o exercício da reflexão, do diálogo e do trabalho coletivo para que se possam propor ações educativas que tenham a própria escola como um ambiente educativo, em que diferentes sujeitos interajam e se comuniquem utilizando-se de diferentes estratégias ajustadas às suas características e potencialidades. Nessa perspectiva, critérios de avaliação tornam-se eixos organizadores das aprendizagens e não das dificuldades dos alunos surdos.

Especificamente em relação aos critérios para a avaliação do português escrito para surdos, ratifica-se que estes, sem descuidar dos aspectos técnicos de formulação e operacionalização, tomam como fio condutor a comunicação, a interação dos alunos em todos os espaços da escola, e o contexto, com diferentes atores escolares ou não, tanto em Libras quanto em português escrito.

Por mais que se coloque em xeque a identidade surda e a possibilidade de ser surdo em português, dadas representações, por vezes, negativas, dessa língua majoritária para a comunidade surda, não parece razoável desconsiderar a existência e a importância da língua portuguesa para a vida intelectual, profissional e cidadã dos surdos de modo geral. Se os princípios de educação inclusiva, intercultural e bilíngue preconizam a identidade bilíngue dos sujeitos surdos, há que se garantir acesso às duas línguas.

Referências bibliográficas

ALEGRÍA, J.; DOMÍNGUEZ, A. Los alumnos sordos y la lengua escrita. *Revista Latinoamericana de Educación Inclusiva*, Santiago de Chile, v. 3, n. 1, p. 95-111, 2009. Disponível em: <http://sid.usal.es/idocs/F8/ART11924/alumnos_sordos_y_lengua_Escrita.pdf>. Acesso em: 4 abr. 2019

ALONSO, M. *Métodos de enseñanza de lectura y escritura en personas sordas: una mirada desde la práctica*. [Mendoza]: Universidad Nacional de Cuyo, 2006.

ASENSIO, M. *Los procesos de lectura en los deficientes auditivos*. 1989. Tesis doctoral no publicada – Universidad Autónoma de Madrid, Madrid, 1989.

BELLES, R. La construcción interactiva de l'escriptura en nens i nenes sords petits mitjançant la dactilografia. *Suports: Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat*, [Barcelona], v. 4 n. 1, p. 38-50, 2000.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação (CNE). Resolução CNE/CEB nº 2, de 11 de setembro de 2001. Institui as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 14 set. 2001. Seção 1E, p. 39-40. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 25 abr. 2002. Seção 1, p. 23. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/110436.htm>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 12.319, de 1º de setembro de 2010. Regulamenta a profissão de tradutor e intérprete da Língua Brasileira de Sinais – Libras. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 2 set. 2010. Seção 1, p. 1. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/12319.htm>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 jul. 2015. Seção 1, p. 2. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Publicação online em 5 dez. 2014. 15 p. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=16690-politica-nacional-de-educacao-especial-na-perspectiva-da-educacao-inclusiva-05122014&Itemid=30192>. Acesso em: 4 abr. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). *Diretrizes nacionais para a educação especial na educação básica*. Brasília, 2001. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/diretrizes.pdf>>. Acesso em: 25 fev. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Especial (Seesp). *Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva*. Brasília, 2008. 19 p. Documento elaborado pelo Grupo de Trabalho nomeado pela Portaria nº 555/2007, prorrogada pela Portaria nº 948/2007, entregue ao Ministro da Educação em 7 de janeiro de 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/politicaeduc ESPECIAL.pdf>>. Acesso em: 25 dez. 2016.

CALZÓN, B. S. *Cómo se enfrentan los alumnos sordos al lenguaje escrito*. 2014. 83 f. Grado (Maestro de Educación Infantil) – Facultad de Educación, Universidad de Zaragoza, Zaragoza, 2014.

CLEMENTE, M.; DOMINGUEZ, A. B. *La enseñanza de la lectura: un enfoque psicolingüístico y sociocultural*. Madrid: Pirámide, 1999.

COLL, C.; PALACIOS, J.; MARCHESI, A. *Desenvolvimento psicológico e educação*. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.

COLL, C. et al. *Desenvolvimento psicológico da educação: transtornos do desenvolvimento e necessidades educativas especiais*. 2. ed. Porto Alegre: ArtMed, 2004. v. 3.

CUMMINS, J. *Lenguaje, poder y pedagogía*. Madrid: Morata, 2002.

DOMÍNGUEZ, A. B. *El aprendizaje de la lectura en los niños sordos: una revisión del estado actual de la investigación*. Salamanca: Universidad Pontificia de Salamanca, 1994.

FARIA, E. M. B.; ASSIS, M. C. (Orgs.). *Língua portuguesa e libras: teorias e práticas*. João Pessoa: Ed. da UFPB, 2012. v. 5.

FERNANDES, S. É possível ser surdo em português? Língua de sinais e escrita: em busca de uma aproximação. In: SKLIAR, C. (Org.). *Atualidades na educação bilíngue para surdos*. Porto Alegre: Mediação, 1999. v. 2, p. 59-81.

FERNANDES, S. *Avaliação em língua portuguesa para alunos surdos: algumas considerações*. Curitiba, 2013. Disponível em: <http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/janeiro2013/otp_artigos/sueli_fernandes.pdf>. Acesso em: 13 fev. 2019.

FERNÁNDEZ, V.; MACCHIAVELLO, D.; CORONADO, F. S. Evaluación de la escritura de estudiantes sordos bilingües. *Estudios Pedagógicos*, Valdivia, v. 42, n. 2, p. 171-191, 2016.

FIRME, T. P.; LETICHEVSKY, A. C. O desenvolvimento da capacidade de avaliação no século XXI: enfrentando o desafio através da meta-avaliação. *Meta: Avaliação*, [Rio de Janeiro], v. 2, n. 5, p. 180-195, maio/ago. 2010.

GUTIÉRREZ, A. B. D. ¿Cómo acceden los alumnos sordos al lenguaje escrito? *Enseñanza: Anuario Interuniversitario de Didáctica*, Salamanca, n. 21, p. 201-218, 2003. Disponible en: <<http://revistas.usal.es/index.php/0212-5374/article/view/4047>>.

GUTIÉRREZ, R. C. *Cómo escriben los sordos*. Málaga: El Aljibe, 2004.

GUTIÉRREZ, R. C. Análisis del proceso de transcripción en la expresión escrita de alumnos sordos. *Revista Complutense de Educación*, Madrid, v. 23, n. 2, p. 331-346, jul./dic. 2012.

HERRERA, V.; PUENTE, A.; ALVARADO, J. M. Visual learning strategies to promote literacy skills in prelingually deaf readers. *Revista Mexicana de Psicología*, Ciudad de Mexico, v. 31, n. 1, p. 1-10, ene. 2014.

HIDALGO, N.; MURILLO, F. J. Evaluación de estudiantes para la justicia social: propuesta de un modelo. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, Madrid, v. 5, n. 2, p. 159-179, jul./dic. 2016.

KARNOPP, L. O poder da escrita e a escrita do poder. In: LODI, A. C. et al. (Org.) *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004. p. 19-26.

KING, C.; QUIGLEY, S. *Reading and deafness*. San Diego: College-Hill Press, 1985.

LODI, A. C. et al. (Org.). *Leitura e escrita no contexto da diversidade*. Porto Alegre: Mediação, 2004.

MANTOAN, M. T. E. *Inclusão escolar: o que é? por quê? como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MASSONE, M. I.; BUSCAGLIA, V.; BOGADO, A. Los sordos aprenden a escribir sobre la marcha. *Revista Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 1-17, dic. 2005. Disponível em: <http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a26n4/26_04_Massone.pdf>.

MERTENS, D. M. The inclusive view of evaluation: visions for the new millennium. In: DONALDSON, S. I.; SCRIVEN, M. (Eds.). *Evaluating social programs and problems: visions for the new millennium*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates, 2003. p. 91-107.

MIES, A. Apropiación de la lengua escrita. En: SILVESTRE, N. (Coord.). *Sordera: comunicación y aprendizaje*. Barcelona: Masson, 1998. p. 109-121.

MIES, A.; RAMSPOTT, A. El acceso a la lengua escrita: consideraciones en torno a las peculiaridades del alumnado sordo. *Fiapas*, Madrid, v. 52, p. 39-42, 1996.

MORALES, A.; VALLES, B. Análisis de fenómenos gramaticales en la escritura de escolares sordos venezolanos. En: MORALES, A. (Ed.). *Educación para sordos*. Caracas: Fondo Editorial de la Universidad Pedagógica, 2002. p. 57-64.

PÉREZ, Y. Concepciones de la sordera y tendencias en la educación del sordo: correlación necesaria. *Laurus*, Caracas, v. 7, n. 11, p. 81-94, 2002.

POWERS, S. From concepts to practice in deaf education: a United Kingdom perspective on inclusion. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, Cary, v. 7, n. 3, p. 230-243, July 2002.

ROPOLI, E. A. et al. *A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: a escola comum inclusiva*. Brasília: MEC/Seesp; Fortaleza: UFC, 2010.

SILVA, S. G. L. Compreensão leitora da língua portuguesa como segunda língua em sujeitos surdos. *Revista Brasileira de Educação Especial*, Marília, v. 21, n. 2, p. 275-288, abr./jun. 2015.

SOTOMAYOR, C. et al. *Calidad de la escritura en la educación básica*. Santiago de Chile: Centro de Investigación Avanzada, Universidad de Chile, 2014. (Documento de Trabajo, n. 13).

SILVESTRE, N.; VALERO, J. Investigación e intervención educativa en el alumnado sordo: cuestiones sobre la integración escolar. *Infancia y Aprendizaje*, Madrid, v. 18, p. 31-44, jan. 1995.

THEODORO, F. I. S. B. *Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor: PDE – produções didático-pedagógicas*. Curitiba: Governo do Estado do Paraná, 2013.

WERNECK, C. *Ninguém mais vai ser bonzinho na sociedade inclusiva*. Rio de Janeiro: WVA, 1997.

Alexandre do Amaral Ribeiro, doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) e pós-doutor na área de Português como Segunda Língua pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professor do Departamento de Língua Portuguesa e Filologia (Lipo), do Instituto de Letras, e do Programa de Pós-Graduação em Letras, da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). É membro da Associação de Professores de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro (Aple-RJ).

alexandreriibeiro@nupples.online

Amélia Escotto do A. Ribeiro, doutora em Educação pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (PUC-Rio), é professora associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ – Campus Duque de Caxias). Coordena o Grupo de Pesquisa: Letramento Escolar, Cultura e Sociedade.

ameliaribeiro@gmail.com>

Recebido em 19 de novembro de 2018

Aprovado em 28 de março de 2019

Programa Reingresso da Universidade Federal do Paraná: avaliação em contexto de migração e refúgio

Bruna Pupatto Ruano

Sérgio Santos Lopes

Resumo

O Programa Reingresso teve início em 2015 com a Resolução Cepe/UFPR nº 13/14, a qual aprovou normas para o acesso de migrantes e refugiados admitidos no Brasil que tenham iniciado cursos superiores em instituições de ensino no estrangeiro aos cursos de graduação da Universidade Federal do Paraná (UFPR). O estudo analisa as etapas de avaliação do programa, sobretudo a avaliação linguística dos candidatos. A seleção é realizada por equipe transdisciplinar do Programa Política Migratória e Universidade Brasileira (Pmub). O artigo discute a importância de aprimorar não só os mecanismos de entrada, mas também de permanência dos alunos reingressos na instituição mediante o aprendizado do português para fins acadêmicos e de um programa de tutoria. Assim, acredita-se que o processo de seleção funcione como diagnóstico para a criação de políticas afirmativas internas, principalmente no que se refere ao acolhimento linguístico desse público na UFPR.

Palavras-chave: migração e refúgio; português como língua adicional; reinserção acadêmica.

Abstract

Reingresso Program at the Federal University of Paraná: an evaluation from the context of the migration and refugee situation

The Reingresso Program was installed in 2015 by the legal instrument Resolução CEPE/UFPR n° 13/14, which regulates the standards for the integration of migrants and refugees in Brazil that, albeit having initiated their studies in tertiary institutions at foreign countries, were admitted in the undergraduation courses of the Federal University of Paraná (UFPR – Universidade Federal do Paraná). This research analyzes the evaluative stages of the program, especially the linguistic evaluation of candidates. The evaluation is conducted by the multi-disciplinary team of the Program Migration Policy and the Brazilian University. This paper discusses the importance of enhancing not only entrance systems, but also the continuation of re-entering students in the institution through the learning of Portuguese for the academia and through a mentoring program. Thus, the selective process is thought to work as diagnostic tool for the development of affirmative internal policies, particularly regarding the linguistic embracing of those students at UFPR.

Keywords: academic reintegration; evaluation; migration and refugee situation; Portuguese as an additional language.

Resumen

Programa Reingresso en la Universidad Federal del Paraná: evaluación en contexto de migración y refugio

El Programa Reingresso empezó en 2015 a partir de la Resolución CEPE/UFPR n. ° 13/14, que aprueba normas para el acceso de migrantes y refugiados admitidos en Brasil, que hayan comenzado a cursar una carrera universitaria en instituciones de enseñanza en el extranjero, a los cursos de graduación de la Universidad Federal del Paraná (Universidade Federal do Paraná – UFPR). El estudio analiza las etapas de evaluación del programa, especialmente la evaluación lingüística de los candidatos. La selección es realizada por un equipo interdisciplinario del Programa Política Migratoria y Universidad Brasileña (Pmub). El artículo discute la importancia de mejorar no solo los mecanismos de entrada, pero también la permanencia de los alumnos reingresados en la institución mediante el aprendizaje del portugués para fines académicos y de un programa de tutoría. Así, se cree que el proceso de selección funcione como diagnóstico para la creación de políticas afirmativas internas, principalmente en lo que se refiere a la acogida lingüística de ese público en la UFPR.

Palabras clave: evaluación; migración y refugio; reinserción académica; Portugués como Lengua Adicional.

Migração no contexto brasileiro: um fenômeno global

De acordo com dados publicados pelo Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados¹ (Acnur, 2017), uma em cada 113 pessoas no planeta é solicitante de refúgio, deslocada interna ou refugiada. O relatório *Global trends* constata um aumento expressivo de deslocados forçados ao longo das últimas duas décadas, passando de 33,9 milhões em 1997 para 65,6 milhões em 2016 (Acnur, 2017), o nível mais alto já alcançado, ultrapassando os patamares do pós-Segunda Guerra Mundial pela primeira vez desde então. Essas pessoas deixaram seus lugares de origem como resultado de perseguição, conflitos, violência generalizada e violações dos direitos humanos, configurando a maior crise humanitária experienciada nos últimos tempos. O fato se agrava quando, em todo o mundo, a maior parte dos refugiados (84%) encontra-se em países de renda média ou baixa, constando-se que um em cada três (4,9 milhões de pessoas) foi acolhido nos países menos desenvolvidos do mundo (Acnur, 2017).

Nesse cenário, o Brasil tornou-se um destino possível para milhares de pessoas de diversas nacionalidades que, por variadas razões, estão em busca de um novo local para reconstruir suas trajetórias. O total de pedidos de refúgio passou de 966, em 2010, para 28.670, em 2015, verificando-se em cinco anos um aumento de mais de 2.868% do número de solicitações (Brasil. MJSP, 2017). Esses dados não contabilizam refugiados que já estão em território brasileiro, mas que ainda não efetuaram seu pedido formal à Polícia Federal, tampouco estão incluídos os migrantes, como, por exemplo, os haitianos, que, após o terremoto que assolou o Haiti em 2010, vieram em grande número e, hoje, chegam a aproximadamente 85 mil.

Pode-se dizer que, nos últimos anos, houve iniciativas positivas em relação ao fenômeno migratório contemporâneo no contexto brasileiro, como, por exemplo, a nova Lei Federal de Migração – Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017–, que representa uma evolução no trato da questão migratória, sobretudo em relação às garantias e aos direitos da população migrante, refugiada e apátrida. Para Oliveira (2017, p. 174), o maior avanço da nova lei foi, sem dúvida, “acabar com o anacronismo do Estatuto dos Estrangeiros, aparato jurídico inspirado num regime de exceção, cuja base se assentava na doutrina da segurança nacional e que vigorava mesmo depois da aprovação da Constituição Democrática de 1988”. Embora o Brasil tenha avançado nesse sentido, não houve, infelizmente, em consonância com a nova legislação, ações por parte do poder público federal que visassem estabelecer uma pauta consistente em relação às políticas de acolhimento destinadas a essa população.

Assim, expomos, neste trabalho, a experiência de acolhimento linguístico e acadêmico de migrantes e refugiados que vem sendo construída na Universidade Federal do Paraná (UFPR). Com tal perspectiva, apresentamos ações relacionadas à implementação do Programa Reingresso, que, a partir da Resolução Cepe/UFPR nº 13/14, aprova normas para o acesso de migrantes e refugiados regularmente admitidos no Brasil aos cursos de graduação da UFPR, conforme o Art. 44 da Lei nº

¹ United Nations High Commissioner for Refugees (UNHCR).

9.474/97. Para desenvolver a discussão, analisaremos as etapas de avaliação do programa, em especial, a que se refere à avaliação linguística dos candidatos no processo. Acreditamos, assim, problematizar as complexidades que envolvem o acesso de migrantes e refugiados às instituições de ensino superior (IES). Por fim, discutiremos o papel ativo da universidade pública brasileira em face do atual cenário migratório no mundo, como possível proponente de políticas públicas afirmativas, diante das necessidades contemporâneas.

A universidade brasileira ante a crise migratória contemporânea

Responsável pela quase totalidade da pesquisa científica brasileira, a universidade pública dispõe de autonomia organizacional e possui missão transformadora na sociedade. Frente ao desafio mundial de encontrar soluções para o fenômeno migratório contemporâneo, acreditamos que as IES marcam um protagonismo na discussão e na criação de dispositivos para acolher e auxiliar o processo de integração dessa população. De acordo com Rossa e Menezes (2017, p. 3):²

Ainda que a distribuição territorial de migrantes no Brasil também seja heterogênea, temos que o acesso à educação, sobretudo em nível superior, é essencial porque, quando ausente, limita a integração local e o usufruto de direitos, acesso ao trabalho e cidadania plena, elementos constatados em pesquisa realizada em todo o território nacional acerca dos desafios enfrentados por migrantes e refugiados.

Em consonância com as autoras, acreditamos que o acesso de migrantes e refugiados ao ensino superior contribui bastante para a integração dessa população à sociedade brasileira. Algumas universidades já estão trabalhando nessa direção e iniciam programas que visam à construção de uma política migratória interna. No caso da UFPR, foi criado, em setembro de 2013, o projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH). A iniciativa consiste em um programa de ensino, pesquisa e extensão de Português como Língua de Acolhimento (PLAc) voltado a migrantes na condição de refugiados e/ou em situação de vulnerabilidade social. De setembro de 2013 a dezembro de 2017, o projeto atendeu a 1.401 alunos. Desses, 1.162 são haitianos e 239 são de outros países – Argentina, Bangladesh, Bolívia, Camarões, Colômbia, Cuba, Equador, Egito, Gana, Marrocos, Mauritânia, Nigéria, Paquistão, Peru, República Democrática do Congo, República do Congo, Senegal, Síria, Tunísia e Venezuela.

Atualmente, o PBMIH é o centro de um programa de extensão e pesquisa que integra diversos cursos, denominado Política Migratória e Universidade Brasileira (Pmub), o qual se concentra no tema dos fluxos migratórios contemporâneos. A iniciativa se insere no quadro institucional da UFPR, no âmbito da Cátedra Sérgio

² Reflexão com base na pesquisa *Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil* (Brasil. MJ, 2015).

Vieira de Mello (CSVM), e cumpre o estabelecido no termo de parceria firmado em 2013 com a Acnur, agência da ONU para refugiados. Conta, ainda, com o apoio do Ministério Público do Trabalho do Paraná, por meio de convênio firmado em 2015. O programa abarca seis diferentes projetos em diversos setores da instituição, nos seguintes cursos: Letras (ensino de português brasileiro), Direito (assessoria jurídica), Ciências da Computação (ensino de informática), História (aulas de História do Brasil), Psicologia (apoio psicológico) e Sociologia (Observatório de Migrações). Integram o Pmub seis departamentos, nove professores e 88 estudantes de graduação e pós-graduação que trabalham em conjunto, de forma transdisciplinar, com a temática migração e refúgio.

Assim, o Programa se empenha para contribuir com a formulação de política migratória que altere a atual política institucional do Estado brasileiro, ao reconhecer que o fenômeno do refúgio e da migração tem, atualmente, um perfil diferenciado e requer um debate público aprofundado que acolha os pressupostos da proteção integral dos migrantes e refugiados e se inscreva na perspectiva filosófica da alteridade, hospitalidade e dos direitos humanos. Também se pretende fomentar uma cultura institucional que crie um ambiente propício a prevenir a constituição de uma mentalidade excludente e discriminatória na universidade, na sociedade e demais órgãos públicos, em relação aos migrantes e refugiados, sem descuidar de tratamento específico que a multiplicidade das migrações, seus fluxos e tempos exigem, evitando um tratamento homogêneo e padronizado das políticas propostas (Friedrich *et al.*, 2017, p. 74).

O objetivo central do Pmub é participar ativamente da elaboração de políticas públicas no que concerne aos temas da migração e refúgio no Brasil e no mundo, com foco na integração desses sujeitos na UFPR e também na sociedade que os acolhe. Além disso, Friedrich *et al.* (2017) ressaltam a importância da criação de ações pontuais que contemplem as especificidades da temática, distanciando-se das políticas homogêneas e entendendo que essa população necessita de programas inéditos dentro e fora de nossa instituição. Assim, como fruto das ações do Pmub-UFPR, em 2014, nasceu o Programa Reingresso, destinado ao aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção de migrantes e refugiados em diversos cursos de graduação. No que concerne à inserção de migrantes e refugiados nas IES brasileiras,

um dos principais desafios em relação a políticas de ingresso é sensibilizar institucionalmente os gestores universitários sobre a situação específica das pessoas refugiadas, cujo acesso à documentação pode ser restrito. Além disso, é necessário articular junto ao governo federal mecanismos específicos para comprovação de conclusão do ensino médio por parte dessa população. Por fim, as redes de proteção de pessoas refugiadas e solicitantes de refúgio devem trabalhar conjuntamente para garantir que oportunidades de acesso ao ensino superior sejam amplamente divulgadas. (ACNUR; CSVM, 2017, p. 11).

Em relação ao processo de ingresso específico para essa população, em novembro de 2018, o Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (Cepe) aprovou uma resolução que prevê a criação de um processo anual de seleção para a inserção de

migrantes com visto humanitário e de refugiados que desejem cursar graduação na UFPR (2018b). No entanto, aqueles que tendo iniciado seus estudos superiores nos países de origem e, por diversos motivos, tiveram que interrompê-los, puderam, desde 2015, participar do processo seletivo. Sem ter que passar pela seleção tradicional de ingresso, amparados pela Resolução Cepe/UFPR nº 13/14, a entrada foi facilitada “levando em conta a situação desfavorável vivenciada pelos refugiados e o atendimento aos preceitos da Lei nº 9.474, de 20 de julho de 1997” (UFPR, 2014, art. 1º, § 1º).

Histórico do Programa Reingresso

O Programa Reingresso teve início em 2014, quando uma aluna síria conseguiu ingressar no segundo ano da graduação em Arquitetura e Urbanismo. Nesse caso excepcional, a estudante aproveitou uma das vagas destinadas pela coordenação do curso ao Processo de Ocupação de Vagas Remanescentes (Provar), sem passar por um processo seletivo específico. Os ajustes burocráticos do ingresso foram realizados em conjunto com a coordenação da CSVM e a vice-reitoria da universidade. A primeira refugiada matriculada, Lucia Luxsa, abriu caminho para a política que estava prestes a emergir na instituição, e “seu caso serviu de modelo para que a UFPR discutisse e aprovasse uma resolução específica sobre o tema” (UFPR, 2017).

Em 2015, deram-se as primeiras entradas formais ao Programa com base nas demandas apresentadas ao Pmub-UFPR ao longo do ano anterior. Com o intuito de institucionalizar esse processo, foi nomeada uma comissão de avaliação interna. Os critérios estabelecidos para a seleção dos estudantes nesse ano foram três, a saber:

- 1) análise de currículo e documentos;
- 2) tempo de residência no Brasil;
- 3) períodos cursados na graduação em seu país de origem.

Naquele momento, não foi aplicado nenhum tipo de teste específico de avaliação linguística e, no primeiro semestre de 2015, foram admitidos seis estudantes.

Em 2016, foi divulgado o primeiro edital, datado de 15 de setembro de 2015, com a aprovação de 18 alunos. Na seleção, foi acrescentada uma entrevista conduzida pela equipe de psicologia do Pmub para avaliar as expectativas dos estudantes em relação a sua trajetória acadêmica e vida profissional. Essa interação provocou uma mudança de perspectiva no ingresso, que não se fixa apenas na etapa da avaliação, mas procura identificar como esse momento se inscreve no processo de subjetivação dos sujeitos envolvidos e do grupo e sua inserção na sociedade brasileira. Tal conjunto de atividades avaliativas promoveu um avanço qualitativo na seleção e sinalizou para a necessidade de incluir a participação de profissionais da área de PLAc para analisar a produção linguística dos candidatos. Nos quadros 1 e 2 constata-se que,

mesmo não sendo o foco de análise da entrevista realizada pela equipe do curso de Psicologia em 2016, a língua se fez presente em praticamente todos os pareceres enviados.

Quadro 1 – Excerto parecer Psicologia 1 – 2016

(-----), natural do Haiti, tem 26 anos e chegou ao Brasil há três anos. Escolheu vir para o Brasil após a morte de sua mãe e porque um amigo lhe informou que aqui ele conseguiria estudar e trabalhar. Relata que veio para cá somente para estudar. No seu país de origem estudava Medicina e está se candidatando para o curso de Biomedicina na UFPR. Está trabalhando atualmente nos períodos da manhã e da tarde em uma empresa chamada (-----) (confecção de alumínio). Aponta que têm dificuldades para viver aqui, queixando-se principalmente da forma como as pessoas o tratam. Em vista disso, afirma ter somente amigos haitianos. *Durante a entrevista se comunicou com certa dificuldade, falando de forma razoável e compreendendo também razoavelmente as questões.* Demonstrou ter bastante vontade de reingressar na UFPR, uma vez que é um curso mais próximo daquele que ele cursava em seu país de origem. (18/10/2016).

Fonte: Ruano (2019, p. 44).

Quadro 2 – Excerto parecer Psicologia 2 – 2016

(-----), natural do Benim, África, tem 22 anos e chegou ao Brasil há quase um ano. Escolheu vir para o Brasil, pois seu país enfrenta muitos problemas políticos, já que o ex-presidente não reconhece que perdeu as eleições. Relata que veio para estudar e trabalhar. Diz que atualmente não tem muitos amigos brasileiros. No seu país de origem, estudava Farmácia e está se candidatando para o curso de Farmácia na UFPR. Disse que escolheu Farmácia, pois foi o curso que já começou no seu país. Atualmente não está trabalhando e tem dificuldades para encontrar um emprego. Conta que as pessoas têm muito preconceito com ela aqui no Brasil. Relata dificuldades com o português. *Durante a entrevista se comunicou mais através de seu amigo, que estava ajudando na tradução.* Disse que atualmente está tendo aulas particulares de português duas vezes por semana. (18/10/2016).

Fonte: Ruano (2019, p. 45).

Os excertos apresentados trazem, ainda que de forma sucinta, informações referentes ao conhecimento linguístico dos candidatos. Porém, nesse momento, tais impressões não foram verificadas por profissionais da área de Letras.

A partir de 2017, o PBMIH designou uma comissão interna para fazer parte da seleção do Programa Reingresso. Dessa forma, o processo seletivo avançou a cada ano, tornando-se mais criterioso e abrangente por agregar perspectivas transdisciplinares que levaram em conta as especificidades desse público-alvo, inserido em fluxos migratórios e com projetos de vida que podem ser, ao mesmo tempo, transitórios ou permanentes.

O acolhimento – que rege todo o trabalho do Pmub – também se faz presente no processo avaliativo, que não é feito apenas com base em documentos, e sim em uma perspectiva mais humanizada, na medida em que olha para esse público a partir de sua história, experiências, fragilidades, potenciais e projeções.

Em 2017, os beneficiados pela Resolução Cepe/UFPR nº 13/14 foram 14 migrantes e refugiados e, pela primeira vez, houve um processo avaliativo conduzido por uma comissão interdisciplinar de três campos do conhecimento: Direito, Psicologia e Letras. Dessa maneira, foi possível realizar uma triangulação de dados com base nos pareceres produzidos por essas áreas.

Em 2018, foram inseridos 13 estudantes em diversos cursos de graduação da UFPR. Assim, no decorrer dessa construção, verificamos a consolidação de um programa institucional que, ano após ano, vem tentando se adequar às necessidades emergentes do processo de implementação de uma política de acesso da população migrante e refugiada ao ensino superior.

Avaliação linguística no processo seletivo do Programa Reingresso

Instaurada no ano de 2017, a avaliação linguística no processo seletivo do Programa Reingresso tem como proposta central realizar um diagnóstico relativo à produção dos estudantes nas quatro habilidades do português brasileiro para subsidiar a criação de políticas internas a serem implementadas durante o curso de graduação dos candidatos. Tais medidas procuram efetivar soluções pedagógicas que deem conta das lacunas identificadas na avaliação linguística e, ainda, sinalizam para que todo o processo do Reingresso seja pautado por uma política de permanência.

Os testes utilizados para a avaliação linguística desse público são desenvolvidos por especialistas da área de PLAc que fazem parte da comissão avaliadora do PBMIH – Reingresso. As questões foram elaboradas tendo como base a concepção linguística com foco na ação (Clark, 2002) e também no ensino de línguas por tarefas (Scaramucci, 2001; Santos, 2014).

O candidato passa por duas etapas avaliativas relacionadas ao seu conhecimento linguístico: uma parte escrita com quatro questões discursivas e uma interação oral, realizada por dois avaliadores, com duração de 10 minutos cada, na qual o candidato deve se apresentar, relatar brevemente suas experiências acadêmicas passadas e projeções para o seguimento de seus estudos no Brasil.

Partindo do princípio que esses estudantes necessitam da língua para transitar no ambiente universitário, o teste focou, justamente, as atividades relacionadas a possíveis situações comunicativas do universo acadêmico, conforme podemos verificar na sequência.



1 Você passou no processo seletivo para estudar em um dos cursos da UFPR, mas para ter acesso a vários direitos estudantis, você precisa receber a sua carteirinha de estudante. Para que a carteirinha de estudante seja produzida corretamente, preencha os dados da ficha cadastral abaixo.

3 No seu primeiro dia de aula você percebeu que seu nome não estava na lista de chamada de duas disciplinas obrigatórias. Escreva um e-mail para a coordenação do seu curso explicando a situação (aluno novo, entrada na universidade pelo processo do reingresso, dizer quais as disciplinas, quais os professores, justificar a importância das disciplinas para a sua formação). Além disso, não esqueça de perguntar os procedimentos para que o seu problema seja solucionado.

Figura 1 – Teste de nivelamento – 2017

Fonte: Ruano (2019, p. 47).

Com base no exemplo do teste, notamos que tanto a escolha dos gêneros textuais adotados (Bakhtin, 2003; Charaudeau, 2012) quanto a temática que funciona como fio condutor das questões da prova dizem respeito ao contexto em que o público-alvo deseja estar inserido em um futuro próximo: a universidade. A tarefa número 3, por exemplo, faz parte de uma situação que facilmente os candidatos encontrarão durante a vida acadêmica: escrever um *e-mail* para a coordenação ou mesmo para um professor.

Tanto a prova escrita quanto a oral são corrigidas com base na grade de avaliação criada pelos professores elaboradores para cada questão proposta. As grades têm o objetivo de deixar o processo de correção o mais equilibrado possível e, também, facilitar sua calibragem.

Ao final dessa etapa de correção, a dupla que realizou a interação oral com o candidato elabora um parecer descritivo relatando a *performance* linguística dele. Esse documento, assinado pela equipe de Letras, tem uma característica subjetiva, mas permite que os coordenadores da comissão avaliadora possam formar um juízo sobre as habilidades linguísticas do candidato, funcionando como um item de apoio para o processo seletivo como um todo.

Considerações finais

De 2015 até 2018, foram admitidos 52 migrantes com visto humanitário e refugiados nos mais diversos cursos de graduação da UFPR (2019). Para 2019, graças a uma reivindicação do Pmub à Pró-Reitoria de Graduação e Educação Profissional (Prograd) e à Coordenação de Políticas de Acesso e Permanência (Copap), foram disponibilizadas 63 vagas em cursos variados, de acordo com o Edital nº 02 Prograd – Acesso Migrantes e Refugiados/2018.

Desde o início, foi uma preocupação de toda a equipe pensar para além do acesso, visando oferecer condições para que esses novos estudantes consigam permanecer e obter sucesso ao final de sua trajetória universitária. Nesse sentido, algumas ações estão sendo colocadas em prática, como, por exemplo, a criação de uma disciplina de português como língua de acolhimento para fins acadêmicos (PLAc-FA), especialmente concebida para esse público-alvo. Também organizamos o Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico, de cinco semanas, que antecede o ingresso formal desses estudantes na UFPR, com o intuito de propiciar formação linguística e informações institucionais para a melhor adaptação acadêmica deles.

A consolidação dessas ações na UFPR, em grande medida, foi devida à iniciativa dos profissionais de PLAc que mantiveram um diálogo colaborativo com as esferas administrativas. Assim, por conta dessa aproximação, no edital publicado em 2018, as políticas linguísticas de permanência, destinadas a essa população, foram incorporadas nos itens 24 e 25 (Quadro 3).

98

EDITAL Nº 02/PROGRAD ACESSO MIGRANTES E REFUGIADOS/2018

Processo nº 23075.033397/2018-85

A Universidade Federal do Paraná (UFPR) torna públicas as normas que regem os pedidos de acesso de migrantes admitidos no Brasil e portadores de estado de refugiado de seu país de origem, solicitação de refúgio, ou de visto humanitário e que tenham iniciado cursos de graduação em instituições de ensino superior no estrangeiro, aos cursos de graduação da UFPR para o **primeiro semestre letivo do ano de 2019**, considerando a Resolução nº 13/14-CEPE e demais resoluções/legislações complementares.

24. Os requerentes aprovados que efetuarem seu registro acadêmico deverão, obrigatoriamente, participar do *Curso de Acolhimento Linguístico e Acadêmico*, organizado pelo Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária, que será realizado no período de **04/02/2019 a 16/03/2019**.
25. Após o início do ano letivo de 2019, os alunos aprovados pelo presente Edital deverão, obrigatoriamente, reportar-se mensalmente ao professor-tutor ou colega-tutor, que será indicado pela Coordenação do curso respectivo, e deverão frequentar a disciplina *Português como Língua de Acolhimento para Fins Acadêmicos*, que lhe será indicada pelo Projeto Português Brasileiro para Migração Humanitária – PBMIH.

Quadro 3 – Excertos do edital 2018 do Programa Reingresso – UFPR

Fonte: UFPR (2018a).

De acordo com o documento apresentado, podemos perceber a preocupação com o aprendizado do português para fins acadêmicos e, também, a regulamentação de um programa de tutoria, desenvolvido especialmente para esse fim, nas áreas de atuação de cada estudante.

Para concluir, no que se refere à avaliação em contexto de migração e refúgio, pensamos que a criação de modelos avaliativos próprios, que levem em conta as especificidades do público em questão, em contraponto às provas já existentes, como, por exemplo, o exame Celpe-Bras, seja a melhor opção para uma avaliação linguística nesse processo. Pressupomos ser necessário, conforme elucidado anteriormente, que os testes linguísticos desenvolvidos com esse fim por uma equipe especializada não tenham apenas o intuito de servir como instrumento de seleção, de forma excludente, mas, sobretudo, como um diagnóstico que sirva de base para a implementação de políticas institucionais efetivas. Desse modo, acreditamos estar construindo um processo seletivo inclusivo para a reinserção de migrantes e refugiados e, ao mesmo tempo, abrindo caminhos para uma política de permanência destinada a essa população, na UFPR, mediante uma prática reflexiva que se reconfigura e avança.

Referências bibliográficas

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (Acnur) / UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR). *Global trends: forced displacement in 2016*. Geneva, 2017. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/5943e8a34.pdf>>. Acesso em: 26 out. 2017.

ALTO COMISSARIADO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA REFUGIADOS (Acnur); CÁTEDRA SÉRGIO VIEIRA DE MELLO (CSVVM). *Relatório anual 2017*. [S. l.]: ACNUR/CSVVM, 2017. Disponível em: <http://www.acnur.org/fileadmin/scripts/doc.php?file=fileadmin/Documentos/portugues/Publicacoes/2017/Relatorio_2017_CSVVM>. Acesso em: 27 fev. 2018.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 4. ed. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

BRASIL. Lei nº 9.474, de 22 de julho de 1997. Define mecanismos para a implementação do Estatuto dos Refugiados de 1951, e determina outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, 23 jul. 1997. Seção 1, p. 15822.

BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. *Diário Oficial da União*, Brasília, 25 maio 2017. Seção 1, p. 1.

BRASIL. Ministério da Justiça (MJ). *Migrantes, apátridas e refugiados: subsídios para o aperfeiçoamento de acesso a serviços, direitos e políticas públicas no Brasil*. Brasília: MJ, Secretaria de Assuntos Legislativos; Ipea, 2015. (Série Pensando o Direito, n. 57).

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública (MJSP). *Refúgio em números*. Brasília: Secretaria Nacional de Justiça, 2017. Disponível em: <http://www.justica.gov.br/news/brasil-tem-aumento-de-12-no-numero-de-refugiados-em-2016/20062017_refugio-em-numeros-2010-2016.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

CHARAUDEAU, P. *Linguagem e discurso: modos de organização*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2012.

CLARK, H. O uso da linguagem. Tradução de Nelson de Oliveira Azevedo e Pedro M. Garcez. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, n. 9, p. 49-71, 2002.

FRIEDRICH, T. S. et al. Política migratória e universidade brasileira: a experiência do atendimento a haitianos e outros migrantes na UFPR. *Périplos: Revista de Pesquisa sobre Migrações*, Brasília, v. 1, n. 1, p. 73-91, 2017.

OLIVEIRA, A. T. R. Nova lei brasileira de migração: avanços, desafios e ameaças. *Revista Brasileira de Estudos de População*, Belo Horizonte, v. 34, n. 1, p. 171-179, jan./abr. 2017.

ROSSA, L. A.; MENEZES, M. A. Imigração e refúgio no Brasil e os programas especiais de acesso ao ensino superior: levantamentos iniciais dos programas implementados até 2016. In: ENCONTRO NACIONAL SOBRE MIGRAÇÃO, 10., 2017, Natal. *Anais...* Natal: ABEP, 2017.

RUANO, B. P. *Programa Reingresso UFPR: aproveitamento de vagas remanescentes para a reinserção acadêmica de migrantes e refugiados – ações de acolhimento*. 2019. 446 p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2019.

100

SANTOS, J. M. P. *Proposta de critérios para elaboração de unidades temáticas e de enunciados de tarefas em contexto de ensino de PLE no Celin-UFPR*. 2014. 148 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SCARAMUCCI, M. V. R. O projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: ALMEIDA FILHO, J. C. P. (Org.). *Português para estrangeiros: interface com o espanhol*. 2. ed. Campinas: Pontes, 2001. p. 77-90.

UNITED NATIONS HIGH COMMISSIONER FOR REFUGEES (UNHCR) *ver* Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (Acnur)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). *Resolução nº 13/14 - CEPE, de 6 de junho de 2014*. Aprova normas para acesso de migrantes regularmente admitidos no Brasil e portadores do estado de refugiado de seu país de origem ou de visto humanitário e que tenham iniciado cursos superiores em instituições de ensino no estrangeiro aos cursos de graduação da UFPR, com fulcro no Art. 44 da Lei nº 9.474 de 20 de julho de 1997. Curitiba, 2014. Disponível em: <http://www.soc.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2016/07/resolucao_cepe_09072014-902.pdf>. Acesso em: 6 abr. 2017.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). *UFPR entrega diploma de arquiteta à primeira aluna refugiada formada na instituição*. Curitiba, 2017.

Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/ufpr-entrega-diploma-de-arquiteta-a-primeira-aluna-refugiada-formada-na-instituicao/>>. Acesso em: 27 fev. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). *Edital n° 02/PROGRAD: acesso migrantes e refugiados*. Curitiba, 2018a. Disponível em: <<http://www.prograd.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2018/06/Edital-Migrantes-e-Refugiados.pdf>>. Acesso em: 25 jan. 2019.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). *UFPR terá processo seletivo anual com dez vagas suplementares específicas para migrantes e refugiados*. Curitiba, 2018b. Disponível em: <<http://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/ufpr-tera-processo-seletivo-anual-com-dez-vagas-suplementares-especificas-para-migrantes-e-refugiados/?fbclid=IwAR39fa3jW3WdJwLeH6CuVPhfjoYbcrQWb-k0RCvf9OvpmRH5wS-rwDzzImM>>. Acesso em: 12 nov. 2018.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARANÁ (UFPR). *Programa da UFPR inicia acolhimento linguístico e acadêmico para migrantes e refugiados*. 4 fev. 2019. Disponível em: <<https://www.ufpr.br/portalfpr/noticias/programa-da-ufpr-inicia-acolhimento-linguistico-e-academico-para-estudantes-migrantes-com-visto-humanitario-e-refugiados/>>. Acesso: 28 jun. 2019.

Bruna Pupatto Ruano, doutora em estudos linguísticos na Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professora substituta do curso de Letras e responsável pelo acolhimento linguístico e acadêmico de migrantes e refugiados nessa universidade. É uma das idealizadoras do projeto de extensão Português Brasileiro para Migração Humanitária (PBMIH-UFPR).

bruna.ruano@gmail.com

Sergio Santos Lopes, mestrando em Estudos Literários na Universidade Federal do Paraná (UFPR), é professor de português e espanhol no Centro de Línguas e Interculturalidade da UFPR, onde atua como professor de Português como Língua de Acolhimento no projeto de extensão PBMIH e no programa Reingresso, que fazem parte do programa interdisciplinar Política Migratória e Universidade Brasileira (PMUB).

sergiorcardos.lopes@gmail.com

Recebido em 15 de novembro de 2018

Aprovado em 22 de fevereiro de 2019

Efeito retroativo da prova de redação do Enem nas percepções e atitudes de alunos do terceiro ano do ensino médio

Monica Panigassi Vicentini

103

Resumo

Recorte de uma pesquisa qualitativa de cunho etnográfico realizada em duas escolas, uma privada e a outra pública, com observação em sala de aula e entrevistas com cinco alunos do terceiro ano do ensino médio, para verificar se e como a prova de redação do Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) influenciava suas percepções e atitudes. Os resultados confirmam que o efeito retroativo é mediado por fatores pessoais ou pelo professor. Na escola privada, os estudantes confiam completamente no trabalho do professor, conhecem o exame, sentem-se preparados e demonstram atitudes e percepções positivas em relação ao Enem. No contexto da escola pública, em que não há efeito retroativo nas práticas da professora, é a autonomia de um dos alunos que o leva a buscar outros meios de se preparar para o exame, por reconhecer uma carência na sala de aula; já o outro, dependente da professora, embora compreenda a importância do Enem para seu futuro, não demonstra conhecimento suficiente sobre o exame.

Palavras-chave: avaliação do desempenho; efeito retroativo; Exame Nacional do Ensino Médio; tarefa escrita; redação.

Abstract

The washback of Enem's writing task on the perceptions and actions of third-year high-school students

This paper outlines a qualitative ethnographic research conducted in two institutions, a private one and a public one, with observations carried in classrooms and interviews taken from five students in the third-year of high school, to understand how and if the writing task of the Nacional Exam of Upper Secondary Education (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) influenced their perceptions and actions. The research findings confirm that the washback is mediated by personal circumstances and/or by the teacher. In private institutions, students were confident in their teacher's work, and they were prepared to, informed about, and had shown positive perceptions and actions regarding Enem. Meanwhile, in the public school, where there was no washback on the teacher's practices, one of the students displayed the autonomy needed to find new ways to be prepared for the Exam, as he recognizes that his teachers are falling short. The other student, however, leaned more heavily on his teacher's practices, and even understanding the weight of the examination on his future, did not demonstrate to be substantially informed about it.

Keywords: performance assessment; washback; Nacional Exam of Upper Secondary Education; writing task; essay.

Resumen

Efecto retroactivo de la prueba de redacción del Enem en las percepciones y actitudes de alumnos del tercer año de la secundaria

Este artículo presenta recorte de una investigación cualitativa de cuño etnográfico realizada en dos escuelas, una privada y una pública, con observación en aula y entrevistas con cinco alumnos del tercer año de la secundaria, para verificar si y como la prueba de redacción del Examen Nacional de la Educación Secundaria (Enem) influenciaba sus percepciones y actitudes. Los resultados confirman que el efecto retroactivo es mediado por factores personales o por el profesor. En la escuela privada, los estudiantes confían completamente en el trabajo del profesor, conocen el examen, se sienten preparados y demuestran actitudes y percepciones positivas en relación al Enem. En el contexto de la escuela pública, en que no hay efecto retroactivo en las prácticas de la profesora, es la autonomía de uno de los alumnos que lo lleva a buscar otros medios de prepararse para el examen, por reconocer una carencia en el aula; y el otro, dependiente de la profesora, aunque comprenda la importancia del Enem para su futuro, no demuestra conocimiento suficiente sobre el examen.

Palabras clave: evaluación del rendimiento; efecto retroactivo; Examen Nacional de la Educación Secundaria; tarea escrita; redacción.

Introdução

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) é considerado de alta relevância, porque decisões importantes para os examinandos e outros envolvidos são tomadas com base em seus resultados. Compõe-se de uma parte objetiva, com 180 questões de múltipla escolha, e da produção escrita de um texto dissertativo-argumentativo sobre um tema de ordem social, científica, política ou cultural, com argumentos que sustentem um ponto de vista específico.

Essa redação é um exemplo de prova de desempenho que avalia diretamente a habilidade escrita, porém, diferencia-se de propostas de escrita de outros exames brasileiros por exigir, para a pontuação máxima, a apresentação de um repertório sociocultural produtivo e de uma proposta de intervenção para o problema apresentado. Conforme a Cartilha do Participante (Brasil. Inep, 2017, p. 36), o repertório abrange “informações de outras áreas do conhecimento para fundamentar seus argumentos”, e a proposta de intervenção, por sua vez,

deve conter não apenas a exposição da ação interventiva sugerida, mas também o ator social competente para executá-la, de acordo com o âmbito da ação escolhida: individual, familiar, comunitário, social, político, governamental e mundial. Além disso, a proposta de intervenção deve conter o meio de execução da ação e seu possível efeito, bem como o detalhamento da ação ou do meio para realizá-la. (Brasil. Inep, 2017, p. 24).

Quando uma prova – como a redação do Enem – tem grande potencial de promover mudanças no processo ensino/aprendizagem, impactando percepções, atitudes e/ou práticas, esse fato é conhecido na literatura como efeito retroativo, um tema que vem interessando cada vez mais pesquisadores. Contudo, a maior parte dos estudos realizados focaliza efeitos retroativos no ensino e são poucos os que investigam o efeito retroativo no aluno ou em outros envolvidos (Cheng, 2014; Souza, 2018).

De modo a diminuir essa lacuna e também conhecer os impactos provocados pelo Enem, parte de minha pesquisa de mestrado¹ (Vicentini, 2015) voltou-se para a influência da prova de redação do Enem nas percepções e atitudes de alunos. Neste artigo, estruturado em introdução, fundamentação teórica, metodologia e discussão dos dados, discorro sobre essa investigação e proponho questionamentos para uma ampliação das discussões no Brasil.²

¹ A pesquisa foi realizada em conformidade com as exigências do Comitê de Ética em Pesquisa. CAAE: 26105114.5.0000.5404.

² O presente trabalho foi realizado com apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), Brasil – Código de Financiamento 001, e da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo, nº do processo 2014/00105-0.

Efeito retroativo

Efeito retroativo diz respeito à relação entre um teste³ e o processo ensino/aprendizagem. Alderson e Wall (1993), em artigo seminal sobre o tema, explicam que efeito retroativo é o que um exame provoca em sala de aula e distinguem esse termo de impacto (*impact*), o qual se trataria dos efeitos de um exame na sociedade, nas políticas etc. Também distinguem efeito retroativo e influência (*influence*), a qual se referiria aos efeitos nas atitudes, percepções e opiniões de professores e alunos.

Entretanto, essa distinção terminológica não é unânime. Autores como Cheng (2004) e Scaramucci (2005) utilizam os termos como sinônimos, seja para contextos micro ou macro, visão compartilhada neste artigo:

Efeito retroativo, portanto, pelo menos no estágio atual de conhecimento, pode ser entendido como o impacto ou a influência que exames externos e avaliações em geral têm exercido na sociedade em geral e especificamente no ensino e na aprendizagem, assim como nas percepções e atitudes de professores, alunos e formas de preparação. (Scaramucci, 2005, p. 38).

Os efeitos provenientes dos testes foram sempre reconhecidos (Bailey, 1996), porém, vigorava uma visão determinista do fenômeno, isto é, testes bons teriam efeitos bons e testes ruins, efeitos ruins (Alderson; Wall, 1993). Os questionamentos desses autores levaram muitos pesquisadores a voltarem a atenção para essa visão (Scaramucci, 2005). À época, além de concluírem pela necessidade de pesquisas empíricas, Alderson e Wall (1993) formularam 15 hipóteses sobre o efeito retroativo, as quais englobam diversos aspectos do ensino e da aprendizagem potencialmente influenciáveis por um exame: metodologia, conteúdo, taxa e sequência, grau e profundidade, atitudes.

Ampliando as discussões, Alderson e Hamp-Lyons (1996) esclarecem que “a existência de um teste por si só não garante efeito retroativo, nem positivo, nem negativo”⁴ e acrescentam que os “testes terão diferentes quantidades e tipos de efeito retroativo em alguns professores e alunos e não em outros”⁵ (Alderson; Hamp-Lyons, 1996, p. 295-296 – tradução nossa).

Atualmente, compartilha-se a noção de que testes de alta relevância, isto é, testes cujos resultados são usados para tomada de decisões importantes, têm maior potencial de impactar percepções, atitudes e práticas dos envolvidos (Scaramucci, 2005) e que fatores diversos, tais como o teste em si, o prestígio do teste, fatores pessoais e contextuais podem mediar a ocorrência de efeito retroativo em suas várias dimensões.

Watanabe (2004) pontua que há cinco dimensões do fenômeno:

³ Testes, exames e provas são usados como sinônimos neste trabalho.

⁴ No original: “The existence of a test by itself does not guarantee washback, either positive or negative”.

⁵ No original: “Tests will have different amounts and types of washback on some teachers and learners than on other teachers and learners”.

- 1) especificidade (efeito retroativo geral ou específico);
- 2) intensidade (forte ou fraca);
- 3) extensão (longa ou curta);
- 4) intencionalidade (intencional ou não intencional); e
- 5) valor (positivo ou negativo).

Efeito retroativo no aluno

Com base nas hipóteses de Alderson e Wall (1993) e na tricotomia de Hughes (1993), que preconiza que o efeito retroativo influencia participantes, processo e produto, Bailey (1999, p. 263, 264) sugere duas distinções: efeito retroativo no aluno, que seriam os “efeitos de informações derivadas do teste fornecidas aos examinandos e que provocam um impacto direto neles” e efeito retroativo no programa, ou seja, os “resultados de informações derivadas do teste fornecidas para professores, administradores, elaboradores de currículo, conselheiros etc.”. De acordo com Hughes (1993), uma das condições para que o efeito retroativo no aluno ocorra é a familiarização e o conhecimento sobre o exame.

Tendo em vista o efeito retroativo no aluno, Bartholomeu (2002) pesquisou esse efeito em provas de inglês dos vestibulares da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), da Fundação para o Vestibular da Universidade Estadual Paulista (Vunesp) e da Fundação Universitária para o Vestibular (Fuvest). Dados sobre percepções, atitudes e motivações de alunos de terceiro ano de uma escola privada foram obtidos por meio de questionários, entrevistas e observações em sala de aula. Seus resultados mostraram que a intensidade do efeito das provas era variável dependente das características de cada aluno. Apenas um deles, devido a sua autonomia, tinha atitudes mais positivas em relação aos exames. A autora ainda concluiu que os estudantes percebem o professor como o responsável por apresentar todo o conteúdo relacionado ao exame, evidenciando o papel mediador do professor para a ocorrência de efeito retroativo nos alunos. Assim, como não foi evidenciado um efeito retroativo nas práticas da professora, não havia igualmente uma mudança nas atitudes, percepções e motivações da maioria dos alunos.

Correia (2003) investigou a percepção e as práticas de alunos de um curso preparatório comunitário da Unicamp em relação à prova de inglês do vestibular da própria universidade com questionários, entrevistas e observações em sala de aula. Correia concluiu que as percepções e as atitudes da maior parte dos alunos dependiam das práticas do professor, o que corrobora que o professor é mediador do efeito retroativo. Embora os alunos tivessem como objetivo obter resultados positivos nesse vestibular, o efeito dessa prova era fraco, já que apenas alguns estudantes tinham sua preparação impactada pela prova. O entendimento sobre ela era bastante superficial e mediado pelas professoras. Além disso, a autora observou que, apesar de afirmarem conhecer a prova, as práticas das professoras não demonstravam esse conhecimento.

Em um estudo recente, Souza (2018) investigou o efeito retroativo de um exame de proficiência em inglês aeronáutico (o EPLIS) nas percepções, atitudes e práticas de professores e alunos de um curso de formação com questionários, entrevistas e observações em sala de aula. No que tange aos efeitos nos alunos, os resultados mostraram que o *status* do exame não provocou tantas mudanças na intensidade do efeito como a percepção da relevância desse exame pelos alunos. Níveis mais altos de proficiência influenciaram a intensidade do impacto e a maior autonomia de alguns alunos também influenciou a ocorrência de efeito retroativo do exame.

Metodologia de pesquisa

Esta pesquisa qualitativa interpretativista (Erickson, 1991), constituída de “práticas materiais e interpretativas que dão visibilidade ao mundo” (Denzin; Lincoln, 2006, p. 17), foi realizada sob uma perspectiva interrogadora, em que “práticas discursivas envolvem escolhas que têm impactos diferenciados no mundo social e nele interferem de formas variadas” (Fabrício, 2006, p. 49). De cunho etnográfico, característica considerada ideal para os estudos sobre efeito retroativo por Watanabe (1996), esta investigação buscou gerar dados que representassem a visão dos participantes acerca da prova de redação do Enem.

O estudo em campo foi realizado em duas turmas de terceiro ano do ensino médio, durante as aulas de língua portuguesa em uma escola pública e nas aulas de redação de uma escola privada, e foram utilizados instrumentos próprios da pesquisa etnográfica, tais como: observações em sala de aula, anotações em diário de campo e entrevistas semiestruturadas. As aulas observadas durante um semestre acadêmico e as entrevistas, realizadas com os alunos e com duas professoras ao final da pesquisa em campo, foram gravadas em áudio, roteirizadas e transcritas.

Cinco alunos⁶ foram selecionados para as entrevistas: dois pertencentes à escola pública e três, à escola privada. Os critérios de seleção foram participação em sala de aula, desenvoltura e desempenho, de acordo com observações e relatos das professoras. As entrevistas com os estudantes tiveram como objetivo entender seus conhecimentos e percepções acerca da prova de redação do Enem.

Nas próximas seções, discuto resultados referentes às entrevistas com os estudantes, baseando-me nos resultados publicados em Vicentini (2015, 2016).

Resultados e discussões

No contexto da escola pública, uma única professora de língua portuguesa era responsável pela disciplina de língua portuguesa dos terceiros anos do ensino médio. As observações em sala de aula mostraram um grande enfoque em gramática

⁶ Os pais dos estudantes aceitaram as condições da pesquisa e assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, autorizando a participação de seus filhos.

normativa, evidenciando uma crença no conhecimento das regras gramaticais como garantia de boa escrita. A literatura também era usada como modelo de boa escrita e de bom português (Vicentini, 2015, 2016). No que tange às aulas de redação, a professora solicitou a escrita de quatro textos, entre eles, uma dissertação. Essa última atividade, no entanto, foi baseada no material didático, com a leitura e posterior proposta de trabalho em casa, sem nenhuma comparação com as especificidades da prova de redação do Enem. O exame foi mencionado nos momentos em que lembrou os alunos sobre sua importância para a entrada em universidades federais, incentivando a sua realização, e enfatizou a extensão dos enunciados das questões.

Constatei que a crença da professora e o grau de conhecimento sobre o exame, associados a fatores como as condições da escola, limitavam a ocorrência do efeito retroativo nas práticas de ensino.

O contexto da escola privada era bastante distinto. A professora era responsável unicamente pelas aulas de redação. No período de trabalho em campo, constatei que ela trabalhava com exames antigos e que algumas aulas do semestre foram dedicadas exclusivamente à prova de redação do Enem. A professora demonstrou ver o exame com bons olhos, mostrou-se muito consciente sobre práticas que deveriam ser desenvolvidas para esse e outros exames. Observei também que a professora ensinava outros gêneros textuais quando as aulas envolviam o vestibular da Unicamp, cuja prova de redação solicita diferentes gêneros a cada ano.

Identifiquei um efeito retroativo considerado positivo pela professora por gerar bons resultados, como um número crescente de aprovações. Porém, questioneei o valor atribuído a esse efeito por decorrer de uma prática baseada em treinamento de provas antigas ao invés de um trabalho mais amplo com a escrita. A prova de redação da Unicamp, entretanto, levou a professora a trabalhar outros gêneros em sala de aula, o que garantiu uma maior amplitude nas práticas.

Esses resultados são essenciais para expandir nosso entendimento sobre o efeito retroativo nos alunos entrevistados.

Percepções e atitudes dos dois estudantes da escola pública

O primeiro aluno entrevistado na escola pública (A1), bastante falante e desatento às aulas, tinha desempenho regular; o segundo (A2), bastante participativo e mais atento, com desempenho mais avançado, de acordo com a professora, se destacou em minhas observações porque exigia mais aulas de redação.

Na entrevista com A1, notei que o estudante tinha clareza em relação ao futuro. Além de ter planos de cursar o ensino superior, muito incentivado pelos pais, declarou estar se dedicando a isso e disse ter por objetivo prestar o Enem, um “requisito mínimo”.

Apesar de reconhecer a importância do exame para seu futuro, não notei atitudes dedicadas em sala de aula. Observei que não realizava as atividades e

conversava bastante, indiferente às práticas da professora e a sua própria aprendizagem. Ao ser perguntado sobre a prova de redação especificamente, A1 declarou não a conhecer, o que era imprevisível. Após me ouvir falar sobre a redação, entretanto, mostrou aprovação e ressaltou seu gosto pela escrita: “Só que eu acho, como eu já falei que eu gosto e tal, então, pra mim, nossa, é uma coisa ótima a parte de redação” (Arquivo da autora).⁷

Apesar de ter conhecimento insuficiente sobre o exame, A1 alegou ter condições de conseguir uma vaga na universidade, mesmo sem um cursinho, por estar preparado para fazer as provas: “mas foi bem trabalhado aqui e tamo trabalhando até agora e a questão da redação tá sendo tipo bem trabalhada” (Vicentini, 2015, p. 156), algo que não foi constatado durante as observações no semestre em campo.

A1 se mostrou satisfeito com o trabalho da professora, mesmo não tendo conhecimento completo sobre uma prova que era requisito mínimo para seu futuro. O desconhecimento sobre a prova, aliado à segurança em relação a sua preparação remontam aos contextos citados por Bartholomeu (2002) e Correia (2003): aluno dependente do professor, o qual é visto como o responsável pelo conteúdo.

A2, por sua vez, confirmou minha impressão de que seria mais empenhado e ciente dos obstáculos futuros. Declarou fazer cursinho pré-vestibular e outros dois cursos além do ensino médio para, segundo ele, “absorver mais”. Na entrevista, ele explicou porque pedia à professora mais aulas de redação, mostrando preocupação com a proximidade dos vestibulares. Apontou que “a redação acaba sendo esquecida” (Arquivo da autora) e que as aulas de redação eram pobres. No cursinho, ao contrário, viu mais propostas de redação, o que o fez se sentir preparado para a prova do Enem: “a redação daqui é mais... Aqui não é tão objetiva, a gente, tipo, faz a redação e fica por isso. Mas lá, a gente consegue fazer a redação. A gente vê os pontos que errou, a gente é avaliado na base do Enem e Unicamp” (Vicentini, 2015, p. 159).

Sobre o exame, A2 notou que o grau de dificuldade aumentou. No que tange à redação, apenas mencionou o tema proposto na edição de 2013, Lei Seca, e sua experiência com a prova como treineiro. Questionado sobre o objetivo do exame ao propor uma redação, o estudante enfatizou novamente o tema, manifestando a crença em uma avaliação que pode solicitar quaisquer possíveis assuntos: “[objetivo] de testar pra surpresas, porque, realmente, ele é muito fechado, ninguém consegue, já teve casos de alguém conseguir plagiar ele e conseguir os gabaritos, né, mas ele é muito fechado, é muito seguro e estrategista” (Arquivo da autora), o que também justifica sua preocupação em se preparar para o exame.

A2 mostrou bastante autonomia e essa característica pessoal o leva a buscar outros meios de se preparar para os vestibulares, como o cursinho e as aulas extras. Seu conhecimento sobre o exame, provavelmente mediado pelo professor desse cursinho, faz com que ele cobre a professora da escola pública, já que ele considera as aulas carentes nesse aspecto.

⁷ Algumas falas dos estudantes foram recuperadas dos arquivos da autora.

A1 e A2 estão inseridos em um contexto de práticas de ensino em que a prova de redação do Enem exerce pouca influência, porém, os dois reagem de maneiras distintas devido a fatores como características pessoais e conhecimento sobre a prova (Watanabe, 2004).

Percepções e atitudes dos três estudantes da escola privada

A primeira aluna entrevistada (A3), de excelente desempenho e bastante participativa, mostrou interesse em cursar Relações Públicas. Em sua entrevista, A3 informou que o Enem seria um dos exames que iria realizar e contou que a professora preparou os alunos para a redação com a escrita de muita dissertação: "Algumas a [professora] pegou temas do Enem mesmo, que já foram do Enem. Acho que, sei lá, a cada dez redações que a gente faz, pelo menos 5 são do Enem, que aí a gente tem que dar aquela solução, tal. Acho que a gente tá preparado, a gente tem noção, sim" (Vicentini, 2015, p. 186). Além das propostas trabalhadas no semestre (Enem 2010 e 2011), mais temas antigos foram propostos no ano anterior, além dos temas novos trazidos pela professora. A aluna informou que a prova de redação do Enem foi estudada nos dois anos finais do ensino médio, manifestou sua aprovação do trabalho com temas em sala de aula e acredita que todos os seus colegas se sentiam da mesma forma.

A3 comentou que o Enem é muito bom por não ser conteudista. Quanto à redação, valorizou a proposta de intervenção:

A redação eu acho legal também porque o diferencial dela é que pede uma solução no final, né? Eu acho isso uma coisa legal. É difícil, eu acho mais difícil dar uma solução do que dar uma conclusão, só que é inteligente eles pedirem isso porque a conclusão basicamente você repete o que você falou nos dois argumentos e dá na mesma... (Vicentini, 2015, p. 187).

Há uma atitude positiva em relação à prova de redação, especialmente por ela solicitar uma proposta de intervenção, justamente o que a torna mais desafiadora. Na atitude e na fala da aluna, notei tranquilidade e confiança no trabalho de sua professora, além de um grande conhecimento sobre a prova. O efeito é mediado pela professora (crenças e práticas) e também por fatores pessoais, como o bom desempenho da estudante. Sua atitude e percepção positivas da prova também permitem que o efeito retroativo tenha maior intensidade.

A segunda aluna entrevistada (A4), de bom desempenho e engajada nas atividades de sala de aula, igualmente demonstrou ter o objetivo de cursar o ensino superior. A4 ressaltou que, desde as etapas iniciais de ensino, há uma ênfase na produção de textos e que, no ensino médio, há um foco em treinamento de textos, confirmando a grande quantidade de textos produzidos: "... até porque a gente faz muita redação, então, no primeiro bimestre foram, tipo, 10 redações, ela não conseguiu nem terminar de corrigir pro 1º bimestre e eu acho que dava pra tentar fazer mais" (Vicentini, 2015, p. 189).

A4 também avaliou positivamente a abordagem da professora, principalmente por haver revisão e um trabalho com temas no terceiro ano. Essa abordagem, segundo ela, preparou-a para escrever diferentes dissertações, inclusive a levou a conseguir uma boa nota no Enem como treineira: “acho que também a gente sempre vai bem em redação, tanto nos simulados quanto nos vestibulares que a gente fez. No Enem eu fui muito bem na redação” (Arquivo da autora).

Questionada sobre o exame, avaliou-o bom por não aprofundar tanto em conteúdo e nem ser baseado em “decoreba”. Sobre a redação, especificamente, ela repetiu sua experiência como treineira: “E acho que a redação foi boa, gostei do tema também e eu não imaginei que eu ia tão bem, até achei que tava faltando algumas coisas ali, mas eu acho que foi um tema bom” (Arquivo da autora). A4 disse se sentir preparada para os vestibulares e para o Enem e afirmou aprovar o formato da prova: “Eu gosto. Acho que, tipo, pra mim, a dissertação, ela é o melhor, é que é o mais abrangente assim, sabe, e os outros gêneros pra mim têm muita, são regras assim, sabe, o essencial pra mim tá na dissertação” (Vicentini, 2015, p. 189).

As percepções e atitudes são muito similares às de A3: além de uma avaliação positiva da prova e da abordagem da professora, A4 demonstrou tranquilidade e confiança em sua preparação. Fatores pessoais e a mediação da professora intermedeiam esse efeito.

O último aluno entrevistado (A5), de desempenho regular e menos participativo, também afirmou querer fazer faculdade. Da mesma forma que as colegas, afirmou estar preparado para os vestibulares, justificando que sua escola visou sempre ao conhecimento esperado nos vestibulares: “A escola visa muito o Enem, né, os vestibulares, quer muito que a gente passe, por isso que é uma escola meio rígida. Ela exige bastante da gente” (Vicentini, 2015, p. 191).

O aluno confirmou existir grande exigência por parte da escola e, apesar disso, demonstrou aprovar a abordagem da professora de redação, principalmente pela apresentação de temas diferentes e exigir muita produção de texto. Para ele, essa prática o preparou para a prova de redação, mas não deixou de mencionar o empenho pessoal: “Eu acho que sim, porque o bom é isso, a professora dá tudo que a gente precisa saber e aí é só estudar mesmo, fazer redação, ler bastante, não só na aula, fora da aula também, né, ler jornal, revista, é importante!” (Arquivo da autora).

A5 demonstrou visão positiva sobre o Enem e a prova de redação, que realizou como treineiro em 2013: “Eu gostei porque eu lembro que foi um texto muito bom que falava de atualidade, de alguns problemas, isso é muito importante de colocar na cabeça dos jovens” (Arquivo da autora). Ainda, acrescentou: “Eu gosto de dissertação. Eu acho que é um dos mais legais de se fazer, que cê pode mais se expressar” (Vicentini, 2015, p. 191).

Apesar de ter desempenho distinto, A5 demonstra as mesmas percepções que A3 e A4. Sua atitude em aula não pareceu tão engajada, porém, mostrou-se ciente da prova, além de considerá-la boa. Fatores pessoais, bem como a própria professora, estão igualmente mediando a ocorrência de efeito retroativo nesse aluno. É interessante ressaltar que ele foi o único a mencionar um efeito da prova de redação fora da sala de aula ao indicar a necessidade de praticar e ler jornais e revistas.

Considerações finais

Os resultados corroboraram estudos que mostram que exames não afetam percepções e atitudes dos estudantes da mesma maneira (Bartholomeu, 2002; Correia, 2003; Souza, 2018), indicando quantidade e tipo de efeito distintos nos alunos (Alderson; Hamp-Lyons, 1996, p. 296). A mesma prova de redação provocou efeitos diferentes nos alunos entrevistados.

A1 demonstrou grande dependência da professora, como alguns alunos dos estudos de Bartholomeu (2002) e Correia (2003). Seu conhecimento sobre o exame é limitado, refletindo a não abordagem dele pela professora. Bartholomeu (2002, p. 58) explica que o desconhecimento sobre uma prova tem o potencial de “distorcer a realidade”, “simplificando-a”, por exemplo, e “enfraquecer o efeito retroativo”.

A1, A3, A4 e A5 mostraram-se satisfeitos com o trabalho de suas professoras, porém, as percepções e as atitudes em relação a ele são distintas na escola privada. Nesse contexto, a professora conhecia bem a prova, tinha uma visão positiva dela e, além disso, destinou aulas específicas a ela (Vincentini, 2015, 2016). Segundo Cheng (2014), as percepções dos estudantes podem ser formadas pelos professores e, para Souza (2018), estes são como um filtro para a ocorrência de efeito retroativo.

Há fatores, como características pessoais dos alunos, por exemplo, que parecem ser mais fortes em alguns deles, influenciando a ocorrência de efeito retroativo. A2, por exemplo, apesar de compartilhar o contexto de ensino e aprendizagem com A1, procurou outras formas de se preparar para os exames, devido a sua autonomia, como alguns casos apresentados nos estudos de Bartholomeu (2002), Correia (2003) e Souza (2018). A experiência de realização do exame como treineiro pode tê-lo influenciado a buscar outras atividades de preparação para o teste (Cheng, 2014), no caso, o cursinho. O aluno mostrou maior conhecimento sobre a prova de redação, focalizando principalmente a questão temática, o que pode ter sido mediado pelo professor do cursinho. O conhecimento mais amplo sobre os vestibulares levou esse estudante a exigir mais atenção da professora da escola pública às aulas de redação.

Uma limitação do estudo é não ter contemplado as práticas individuais dos alunos em seu dia a dia escolar, o que demandaria mais tempo e um acompanhamento mais profundo, mas isso não foi possível. Conhecer essas práticas e a influência dos pais nas decisões dos alunos são aspectos do efeito retroativo no aluno ainda não explorados e podem contribuir para uma maior compreensão do funcionamento desse efeito. Além disso, por se tratar de um estudo com um número pequeno de participantes, seus resultados, embora relevantes, não são passíveis de generalização. Nota-se a necessidade de maiores investigações sobre o efeito retroativo na aprendizagem, que compreendam um maior número de participantes e enderecem as discussões levantadas neste artigo.

Referências bibliográficas

- ALDERSON, J. C.; WALL, D. Does washback exist? *Applied Linguistics*, London, v. 14, n. 2, p. 115-129, June 1993.
- ALDERSON, J. C.; HAMP-LYONS, L. TOEFL preparation courses: a study of washback. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 280-297, Nov. 1996.
- BAILEY, K. M. Working for washback: a review of the washback concept. *Language Testing*, v. 13, n. 3, p. 257-279, Nov. 1996.
- BAILEY, K. M. *Washback in language testing*. Princeton: Educational Testing Service, 1999. (TOEFL Monograph Series, 15).
- BARTHOLOMEU, M. A. N. *Prova de língua estrangeira (inglês) dos vestibulares e sua influência nas percepções, atitudes e motivações de alunos do terceiro ano do ensino médio*. 2002. 127 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2002.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Redação no Enem 2017: cartilha do participante*. Brasília, 2017. 46 p. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 15 maio 2019.
- CHENG, L. The washback effect of a public examination change on teacher's perceptions towards their classroom teaching. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Ed.). *Washback in language testing: research, contexts and methods*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 147-170.
- CHENG, L. Consequences, impact, and washback. In: KUNNAN, A. J. (Ed.). *The companion to language assessment*. New York: John Wiley, 2014.
- CORREIA, R. M. D. *O efeito retroativo da prova de inglês do vestibular da Unicamp na preparação de alunos em um curso preparatório comunitário*. 2003. 172 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2003.
- DENZIN, N.; LINCOLN, Y. A disciplina e a prática da pesquisa qualitativa. In: DENZIN, N.; LINCOLN, Y. (Orgs.). *O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens*. Porto Alegre: ArtMed, 2006. p. 15-41.
- ERICKSON, F. Advantages and disadvantages of qualitative research design on foreign language research. In: FREED, B. (Ed.). *Foreign language acquisition research and the classroom*. Lexington, MA: D. C. Heath and Company, 1991. p. 338-353.
- FABRÍCIO, B. F. Linguística aplicada como espaço de desaprendizagem: redescrições em curso. In: MOITA LOPES, L. P. *Por uma linguística aplicada indisciplinar*. São Paulo: Parábola, 2006. p. 45-65.
- HUGHES, A. *Backwash and TOEFL 2000*. Reading, UK: University of Reading, 1993. (Unpublished manuscript).

SCARAMUCCI, M. V. R. Prova de redação nos vestibulares: educacionalmente benéfica para o ensino/aprendizagem da escrita? In: FLORES, V. N. (Org.). *A redação no contexto do vestibular 2005: a avaliação em perspectiva*. Porto Alegre: Ed. da UFRGS, 2005. p. 37-57.

SOUZA, P. R. *O efeito retroativo do EPLIS nas percepções, atitudes e ações de professores e alunos de um curso de formação em controle de tráfego aéreo*. 2018. 384 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2018.

VICENTINI, M. P. *A redação no ENEM e a redação no 3º ano do ensino médio: efeitos retroativos nas práticas de ensino da escrita*. 2015. 263 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2015.

VICENTINI, M. P. Percepções, atitudes e práticas de ensino da escrita: presença e ausência de efeitos retroativos na prova de redação do ENEM. *Revista Alpha*, Patos de Minas, v. 17, n. 1, p. 97-114, jan./jun. 2016.

WATANABE, Y. Investigating washback in Japanese EFL classrooms: problems and methodology. *Australian Review of Applied Linguistics*, Series S, v. 13, p. 208-239, 1996.

WATANABE, Y. Methodology in washback studies. In: CHENG, L.; WATANABE, Y.; CURTIS, A. (Ed.). *Washback in language testing: research contexts and methods*. Mahwah: Lawrence Erlbaum, 2004. p. 19-36.

115

Monica Panigassi Vicentini é mestra e doutoranda em Linguística Aplicada, área de concentração Linguagem e Educação, pelo Instituto de Estudos da Linguagem (IEL) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

monica.vicentini@fulbrightmail.org

Recebido em 1 de novembro de 2018

Aprovado em 9 de abril de 2019

Redação do Enem: um olhar para os direitos humanos

Wagner Barros Teixeira

117

Resumo

O Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) indica o desempenho dos alunos ao final da educação básica e permite o acesso à universidade. Organizado por áreas do conhecimento e eixos cognitivos, avalia entre outros aspectos, a produção de um texto escrito em que os alunos devem elaborar proposta de intervenção solidária sobre um tema, considerando os direitos humanos presentes em pactos e documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário. A análise está fundamentada em documentos norteadores da educação brasileira e em considerações de investigadores que abordam o papel da escola no processo de promoção dos direitos humanos. Ao final, breve relato de experiência desenvolvida em Manaus, capital do Estado do Amazonas comprova a influência do Enem sobre a escola e, de maneira especial, sobre as práticas docentes.

Palavras-chave: direitos humanos; Enem; língua portuguesa; redação.

Abstract

Enem's essay: a look into human rights

The National Exam of Upper Secondary Education (Exame Nacional do Ensino Médio – Enem) assesses students' performance at the end basic education, facilitating their entrance in university. Structured into fields of knowledge and cognitive axes, Enem assesses students' writing skills by prompting them to develop a proposal of solidary intervention about a given theme, in accordance to the human rights to which Brazil is bound by international treaties and documents. This analysis is underpinned on the documents that rule Brazil's education and on inputs from those researching the role of schools on the promotion of human rights. To conclude, there is a brief experience report developed in Manaus, capital of Amazonas, reinforcing the influence of Enem on school and somewhat on the teaching practices.

Keywords: Enem; essay; human rights; Portuguese language.

Resumen

Redacción del Enem: una mirada a los derechos humanos

118

El Examen Nacional de la Educación Secundaria (Enem) indica el desempeño de los alumnos al final de la educación básica y permite el acceso a la universidad. Organizado por áreas del conocimiento y ejes cognitivos, evalúa, entre otros aspectos, la producción de un texto escrito en que los alumnos deben elaborar una propuesta de intervención solidaria sobre un tema, considerando los derechos humanos presentes en pactos y documentos internacionales de los cuales Brasil es signatario. El análisis está fundamentado en documentos orientadores de la educación brasileña y en consideraciones de investigadores que abordan el papel de la escuela en el proceso de promoción de los derechos humanos. Al final, breve relato de experiencia desarrollada en Manaus, capital del Estado de Amazonas comprueba la influencia del Enem sobre la escuela y, de manera especial, sobre las prácticas docentes.

Palabras clave: derechos humanos; Enem; lengua portuguesa; redacción.

Um pouco de história

Criado em 1998 com o objetivo de avaliar o desempenho dos estudantes egressos ou concluintes do ensino médio e de contribuir para a melhoria da qualidade do ensino na educação básica brasileira, o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) tem assumido distintas funções sociais no processo educacional brasileiro. Desde sua segunda edição, constatou-se o crescente interesse de instituições em utilizar os resultados obtidos na avaliação como forma de ingresso em cursos de graduação (Morrone; Cesana, 2014; Silva, 2015), o que gerou aumento no número de inscrições, principalmente, a partir da criação do Programa Universidade para Todos (Prouni), que passou a utilizar a nota do Enem para concessão de bolsas no ensino superior. Além de seu objetivo inicial, a partir de 2009, assumiu um novo propósito, passando a ser também, oficialmente, utilizado como instrumento de seleção no acesso ao ensino superior, democratizando-o e fomentando a mobilidade estudantil pelo Brasil (Silva, 2017).

Como consequência, conforme previu Scaramucci (2000) e como destacaram Antunes, Ceccantini e Andrade (2013), o Enem passou a influenciar os programas do ensino médio, principalmente no que concerne à sua orientação didática, e, a meu ver, também os programas educacionais brasileiros de uma forma geral, inclusive os do ensino superior, haja vista ser nessa etapa de ensino que se dá a formação inicial dos docentes. Trata-se de uma nova função que, indiretamente, o exame assumiu, a qual, potencializada pela constante veiculação midiática sobre a relevância e os impactos da avaliação, passou a criar expectativas e a gerar grande pressão sobre as instituições de ensino e sobre os educadores com relação a adequações e a ajustes em busca do sucesso de seus alunos.

Outra função social que levou ao aumento significativo de inscrições foi a possibilidade de certificação do ensino médio por meio do Enem, conforme Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009, do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), que determinou, entre seus objetivos, “[...] V – promover a certificação de jovens e adultos no nível de conclusão do ensino médio nos termos do artigo 38, §§ 1º e 2º da Lei nº 9.394/96 – Lei e Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) [...]” (Brasil. Inep, 2009). Entretanto, a partir de 2017, o Ministério da Educação (MEC) determinou que essa função voltasse a ser exercida de forma exclusiva pelo Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (Encceja).

O processo de mobilidade proporcionado pelo Enem tornou-se mais ágil com a criação do Sistema de Seleção Unificada (Sisu), e, com a exigência da nota obtida no exame para acesso aos benefícios do Programa de Financiamento Estudantil (Fies) e do Programa Ciência sem Fronteiras (CsF), o número de inscritos se manteve crescente (Morrone; Cesana, 2014). Além de permitir a mobilidade nacional e de assumir as funções sociais já mencionadas, o Enem também passou a permitir a mobilidade internacional, a partir de 2014, ao ser utilizado como instrumento para acesso ao ensino superior em 37 instituições portuguesas (Brasil. Inep, 2019).

No que concerne à sua estrutura, o Enem é uma avaliação baseada em uma matriz de referência, organizada pelas seguintes áreas do conhecimento:

- 1) linguagens, códigos e suas tecnologias;
- 2) matemática e suas tecnologias;
- 3) ciências da natureza e suas tecnologias;
- 4) ciências humanas e suas tecnologias.

Tomando como base a matriz de referência produzida em 2009, Silva (2017, p. 88) afirma que o documento

[...] apresenta cinco eixos cognitivos comuns a todas as áreas do conhecimento, são eles:

- I Dominar linguagens (DL): dominar a norma culta da Língua Portuguesa e fazer uso das linguagens matemática, artística e científica e das línguas espanhola e inglesa;
- II Compreender fenômenos (CF): construir e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para a compreensão de fenômenos naturais, de processos histórico-geográficos, da produção tecnológica e das manifestações artísticas;
- III Enfrentar situações-problema (SP): selecionar, organizar, relacionar, interpretar dados e informações representados de diferentes formas, para tomar decisões e enfrentar situações-problema;
- IV Construir argumentação (CA): relacionar informações, representadas em diferentes formas, e conhecimentos disponíveis em situações concretas, para construir argumentação consistente;
- V Elaborar propostas (EP): recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural.

Os eixos são comuns às áreas do conhecimento presentes no exame, porém, neste artigo, abordo o processo de avaliação da produção escrita e detenho-me apenas na área de linguagens, códigos e suas tecnologias, e, de maneira especial, na redação.

Vale ainda ressaltar que, considerando que busco elencar algumas reflexões sobre a abordagem dos direitos humanos em aulas de língua portuguesa, minha atenção se volta ao Eixo V – elaborar propostas de intervenção.

Considerações sobre a redação no Enem

Os quatro primeiros eixos da Matriz de Referência do Enem convergem para o quinto eixo, preparando o participante para o exercício da cidadania, pois, de acordo com Martino *et al.* (2005, p. 94),

o cidadão, nesse contexto, é o nosso aluno que, egresso do ensino médio, não pode prescindir de seu “poder de participação”, devendo envolver-se ativamente em todas as questões da sociedade e tomar parte das decisões que interferem em sua vida pessoal e comunitária. Esse “ser cidadão” implica uma noção de cidadania ativa onde não se deve apenas questionar, exigir e pressionar, mas também propor continuamente, de forma crítica, criativa e atuante, visando à implementação de medidas concretas de intervenção.

Em consonância com o Eixo V, a quinta competência da redação do Enem espera o envolvimento ativo do participante do exame, solicitando uma proposta de intervenção para o um problema que considere e respeite os direitos humanos.

De acordo com a Cartilha do Participante, a redação exige

[...] a produção de um texto em prosa, do tipo dissertativo-argumentativo, sobre um tema de ordem social, científica, cultural ou política. Os aspectos a serem avaliados relacionam-se às competências que devem ter sido desenvolvidas durante os anos de escolaridade. Nessa redação, você deverá defender uma *tese* – uma opinião a respeito do *tema* proposto –, apoiada em *argumentos* consistentes, estruturados com coerência e coesão, formando uma unidade textual. Seu texto deverá ser redigido de acordo com a modalidade escrita formal da língua portuguesa. Você deverá, também, elaborar uma *proposta de intervenção social para o problema apresentado no desenvolvimento do texto* que respeite os direitos humanos. (Brasil. Inep, 2017, p. 7).

121

Nesse documento são destacadas as cinco competências avaliadas pela redação do Enem:

- Competência 1: demonstrar domínio da modalidade escrita formal da língua portuguesa;
- Competência 2: compreender a proposta de redação e aplicar conceitos das várias áreas do conhecimento para desenvolver o tema, dentro dos limites estruturais do texto dissertativo-argumentativo em prosa;
- Competência 3: selecionar, relacionar, organizar e interpretar informações, fatos, opiniões e argumentos em defesa de um ponto de vista;
- Competência 4: demonstrar conhecimento dos mecanismos linguísticos necessários para a construção da argumentação; e
- Competência 5: elaborar proposta de intervenção para o problema abordado, respeitando os direitos humanos. (Brasil. Inep, 2017, p. 8).

Ao considerar essas competências, percebo que elas avaliam aspectos distintos, e que as quatro primeiras contribuem para a efetivação da quinta, em consonância com o mencionado por Martino *et al.* (2005) sobre os eixos da matriz curricular do Enem. Dessa forma, espera-se que o participante demonstre domínio das quatro primeiras competências e, ainda, considere a realidade e os direitos humanos para desenvolver a quinta competência na redação.

No entanto, para alguns pesquisadores, tem sido uma maneira restritiva de avaliar a produção escrita (Travaglia, 2013; Schwartz; Oliveira, 2010), focada apenas em alguns aspectos da língua, objetivando um produto final tradicionalmente consagrado pela academia – o texto dissertativo-argumentativo em prosa –, provavelmente motivada pela expectativa de que o participante do Enem demonstre condições para avançar em seus estudos, principalmente para o ensino superior. Essa forma restritiva de avaliar a produção escrita contrapõe-se a orientações historicamente perpetuadas por documentos norteadores da educação nacional ao longo do tempo, tais como:

- *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil. MEC. Semtec, 2000);
- *PCN+ Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais* (Brasil. MEC. Semtec, 2002);
- *Orientações Curriculares para o Ensino Médio* (Brasil. MEC. SEB, 2006);
- *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica* (Brasil. MEC. SEB, 2013).

No entanto, parece servir ao disposto na LDB, especialmente no que concerne ao art. 22, que determina que “a educação básica tem por finalidades desenvolver o educando, assegurar-lhe a formação comum indispensável para o exercício da cidadania e fornecer-lhe meios para progredir no trabalho e em estudos posteriores” (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), o que é corroborado pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ao abordar as finalidades do ensino médio, afirmando que

garantir a consolidação e o aprofundamento dos conhecimentos adquiridos no Ensino Fundamental é essencial nessa etapa final da Educação Básica. Além de possibilitar o prosseguimento dos estudos a todos aqueles que assim o desejarem, o Ensino Médio deve atender às necessidades de formação geral indispensáveis ao exercício da cidadania e construir “aprendizagens sintonizadas com as necessidades, as possibilidades e os interesses dos estudantes e, também, com os desafios da sociedade contemporânea” (Brasil. MEC. SEB, 2018, p. 466-467).

Apesar de se alinhar ao disposto na legislação vigente, entendo que o descompasso histórico entre as orientações dos documentos norteadores da educação nacional mencionados e a maneira de avaliar a produção escrita efetivada pela redação no Enem têm apresentado desafios aos professores responsáveis por desenvolver e acompanhar o processo de formação dos participantes do exame, em sua maioria alunos concluintes do ensino médio, principalmente se considerarmos que vagas para o acesso ao ensino superior em universidades públicas estão em jogo nesse processo.

Entre os desafios enfrentados pelos docentes, destaco a necessidade de preparar os alunos para que proponham intervenção que considere e respeite os direitos humanos, conforme esperado no âmbito da Competência 5 da redação do Enem, temática sobre a qual me detenho a seguir.

Os direitos humanos e a educação brasileira

A luta em prol do respeito e da garantia dos direitos humanos tem alcançado avanços significativos, como a mundialmente reconhecida Declaração Universal dos Direitos Humanos, assinada pelos membros da Organização das Nações Unidas (ONU) – entre os quais o Brasil –, em 1948. Esses direitos são

[...] compreendidos como intrínsecos ao ser humano, porque visam proteger a sua dignidade. Justamente por isso, devem ser “garantidos” e não simplesmente “concedidos” pelo Estado. [...] Por exemplo, se o direito à educação é fundamental para que se respeite a dignidade do ser humano, ele deve ser assegurado pela lei, promovido e garantido pelas políticas educacionais e outras práticas sociais diversas. Ou seja, ele se torna um “direito de cidadania”. A cidadania e a dignidade humana estão correlacionadas. (Afonso, 2011, p. 8).

Na mesma esteira, Medeiros (2006) entende que a relação entre direitos humanos e cidadania é singular, uma vez que aqueles atuam na esfera simbólica e esta, no campo jurídico, permitindo seu reconhecimento e sua defesa. No que concerne à realidade brasileira, Afonso (2011) destaca que a garantia dos direitos humanos está presente em diversos pactos e documentos internacionais dos quais o Brasil é signatário, por exemplo:

- *Convenção internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial*, de 1966, promulgada pelo Decreto nº 65.810, de 1969.
- *Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher*, de 1979, promulgada pelo Decreto nº 4.377, de 2002.
- *Convenção contra a tortura e outros tratamentos e penas cruéis, desumanos ou degradantes*, de 1984, aprovada pelo Decreto Legislativo nº 4, de 1989.

Os direitos humanos são bens incompressíveis pelo fato de garantirem a sobrevivência digna do homem; no entanto, Cândido (1995, p. 176) defende que esse conceito deve ser ampliado:

[...] certamente a alimentação, a moradia, o vestuário, a instrução, a saúde, a liberdade individual, o amparo da justiça pública, a resistência à opressão etc.; e também o Direito à crença, à opinião, ao lazer e, por que não, à arte e à literatura.

Essa visão é corroborada por Afonso (2011): cada vez que um direito se transforma em direito de cidadania, o escopo dos direitos humanos amparados juridicamente se amplia. No Brasil, segundo essa investigadora, a partir do estabelecido pela Carta Magna vigente (Brasil. Constituição, 1988) e, de forma especial, com a promulgação da LDB (Brasil. Lei nº 9.394, 1996), o direito à educação foi conquistado como direito à cidadania.

Por sua vez, Neves (2018) destaca outros documentos como exemplos claros de avanços na promoção e na busca pela consolidação de uma educação brasileira em prol dos direitos humanos, entre os quais:

- *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos* (PNEDH – Brasil. PR, 2007);
- *Programa Nacional de Direitos Humanos* (PNDH – Brasil. PR, 2010);
- *Educação em direitos humanos: diretrizes nacionais* (Brasil. PR, 2013),

No entanto, apesar desses avanços, e embora a lei reconheça e garanta o direito à educação,

[...] a escola ainda reflete as profundas desigualdades econômicas, sociais e culturais do contexto brasileiro e, se há de haver um projeto social para o fortalecimento e a expansão desse direito, ele só poderá se realizar através de uma forte articulação entre educação e cidadania. É por isso que argumentamos que a escola tem um papel extremamente importante na construção de uma cultura de promoção e garantia dos direitos humanos. (Afonso, 2011, p. 8).

Ao destacar o papel da escola no processo de promoção dos direitos humanos, entendo que a educação passa a ter função central, e, assim, devem ser traçadas e implementadas estratégias para a defesa dos direitos e para a garantia da cidadania a todos os seres humanos. Dessa forma,

a escola pode e deve se transformar em uma das mais importantes instituições sociais a promover a cidadania e, na medida em que assume esse papel, pode atuar em um horizonte mais amplo, na defesa dos direitos humanos. [...] significa processar mudanças no contexto escolar, inovar em práticas pedagógicas, investir na qualidade da convivência, enfim, criar condições para a qualidade do acesso. (Afonso, 2011, p. 10).

124

Sobre essa questão, Deslandes (2011, p. 103) destaca o poder dessas mudanças quando construídas coletivamente:

Todo projeto de intervenção se configura ainda como uma proposta de *mudança social*, que pode se concretizar de diferentes modos como, por exemplo, na melhoria dos resultados escolares, na redução da evasão escolar, na diminuição dos índices de violência ou na eliminação da discriminação na escola, no aprimoramento dos métodos e recursos pedagógicos, dentre outros resultados esperados. Trata-se sempre de propor àquela instituição, àquela organização ou àquele grupo que equacione seus anseios e conflitos, num processo de reelaboração dos discursos vividos pelos sujeitos, dando lugar a um novo modo de pensar, viver e sentir a realidade, tornando-a mais satisfatória para todos os participantes do processo.

Nessa esteira, entendo, como estratégia para essa finalidade, a obrigatoriedade da apresentação de uma proposta de intervenção social para um problema exposto na redação do Enem, respeitando os direitos humanos. Ao valorizar essa questão, o exame está de acordo com os documentos oficiais que regem as políticas públicas internacionais e nacionais sobre essa temática.

Isso significa dizer que respeitar os direitos humanos não é simplesmente uma “invenção” da prova de redação do Enem. Trata-se, antes de tudo, de um exercício de cidadania que, como já dito, não deve se restringir ao ambiente escolar (como um simples letramento em direitos humanos), mas sim transcender a ele e abarcar o todo: a sociedade, o sertão, o mundo (uma cultura em direitos humanos). Nesse sentido também, educar em direitos humanos não

é tarefa apenas dos professores de Linguagens para preparar alunos para fazer a prova de redação do Enem, mas é um dever de todo e qualquer professor, não importa a área; é um dever de todo (bom) educador. Afinal, é objetivo da educação nacional e responsabilidade da escola [...]. (Neves, 2018, p. 747).

Como já afirmado anteriormente, as funções atribuídas ao Enem e a sua relevância social fazem, cada vez mais, com que o exame molde propostas educacionais e, assim, o trabalho voltado para o respeito e, principalmente, para a garantia dos direitos humanos passa a integrar currículos e documentos norteadores – como a BNCC (Brasil. MEC. SEB, 2018) –, produzindo grandes desafios para as escolas e para os professores em sala de aula. A título de exemplificação, apresento, a seguir, breve relato sobre essa questão, baseado na realidade de docentes que trabalham com produção escrita em língua portuguesa na cidade de Manaus, estado do Amazonas.

Os direitos humanos em escolas manauaras: breve relato de experiência

Nos anos de 2017 e 2018, coordenei o projeto de pesquisa intitulado *Os direitos humanos em aulas de expressão escrita em língua portuguesa*, orientando uma acadêmica no âmbito do Programa de Bolsas de Iniciação Científica (Pibic) da Universidade Federal do Amazonas (Ufam). O projeto buscou analisar de que forma os direitos humanos são abordados em aulas de língua portuguesa voltadas para o desenvolvimento da habilidade discursiva de expressão escrita na capital amazonense.

Após levantamento teórico sobre a temática da educação para os direitos humanos no Brasil e no Amazonas, aplicamos questionário de sondagem com o objetivo de coletar dados que pudessem fornecer subsídios para responder ao questionamento proposto. O questionário (Anexo), contendo 10 perguntas objetivas, foi elaborado seguindo um plano de análise de dados a fim de obter informações sobre dois aspectos:

- a) atuação docente em aulas de língua portuguesa, buscando confirmar sua dedicação ao trabalho de produção escrita/textual e as estratégias utilizadas para concretizá-lo (as primeiras três perguntas); e
- b) preparação para a redação do Enem, enfatizando o trabalho com a temática dos direitos humanos em sala de aula (as demais perguntas).

Participaram como informantes 10 professores concursados, atuantes na rede pública estadual de ensino de Manaus, ministrantes de aulas de língua portuguesa para alunos no ensino médio regular na zona urbana do município.¹ Os dados primários obtidos por meio do questionário confirmaram que todos os informantes têm trabalhado com produção de texto em língua portuguesa em pelo menos duas aulas semanais. Comparando os resultados com a estrutura curricular do ensino

¹ Os dados coletados compuseram uma apresentação sobre o tema no IV Simpósio Mundial de Estudos da Língua Portuguesa (Simelp), evento realizado no Instituto Politécnico de Santarém, em Portugal (Teixeira, 2017).

médio das escolas da rede estadual amazonense, percebo que o trabalho com a produção textual toma significativa parte da carga horária semanal dedicada pelos informantes ao ensino do componente curricular, uma vez que língua portuguesa é ofertada em quatro aulas semanais nas escolas da Secretaria de Estado de Educação e Qualidade do Ensino do Amazonas (Seduc-AM).

No que concerne ao segundo aspecto focado pelo questionário, foi possível verificar que, para os docentes participantes da pesquisa, existem temáticas consideradas sensíveis de serem abordadas em sala de aula. Nesse sentido, os temas mais desafiadores são:

- 1) ideologia de gênero – citado por 90% dos informantes;
- 2) temas religiosos, assuntos que envolvem diversidades, questões familiares e a situação de refugiados – citados por 40% dos informantes;
- 3) a polêmica sobre a maioria penal no Brasil e, de forma geral, temas que envolvem preconceito – citados por 20% dos informantes.

Apesar do amparo legal para que se efetive a educação para os direitos humanos no Brasil, percebi, por meio dos dados coletados, que ainda existem temas que se configuram como verdadeiros desafios para os docentes, demandando maior atenção em seu planejamento.

Além disso, ficou evidente que esses docentes têm persistido na busca de meios variados para abordar a questão dos direitos humanos em suas aulas, mesmo quando o tema suscita polêmicas, lançando mão de estratégias para vencer os desafios. Segundo os professores informantes, essa temática é abordada, principalmente, com base na análise de textos de gêneros variados e na realização de debates com a intensa participação dos alunos e, por vezes, da comunidade escolar, o que está em conformidade com as considerações de Deslandes (2011) sobre a construção coletiva de soluções para desafios.

Os professores utilizam como estratégias didáticas a realização de pesquisas e a produção de textos escritos sobre os direitos humanos, visando, essencialmente, à preparação dos estudantes para a redação do Enem. Além da falta de repertório, consideram que uma das maiores dificuldades enfrentadas por seus alunos é a organização das ideias no texto para que possam redigir uma proposta de intervenção e de mudança que considere e respeite os direitos humanos, aspectos avaliados pelo Eixo V do exame.

Conclusão

Retomando as considerações elencadas, entendo que a preocupação e a conduta adotada pelos professores manauaras participantes da pesquisa revelaram a influência do Enem sobre a escola, haja vista que eles têm dedicado pelo menos a metade de sua carga horária semanal na abordagem da temática dos direitos humanos e na busca de estratégias didáticas para preparar os alunos a fim de que

tenham condições de demonstrar competência na redação do Enem e, dessa forma, possam aproveitar os benefícios oriundos de um resultado satisfatório na avaliação.

A despeito das críticas dirigidas ao exame e da pressão que ele exerce sobre instituições, educadores e, principalmente, alunos, ressalto que, apesar de os direitos humanos estarem presentes há vários anos em diferentes documentos que norteiam a educação nacional, a contribuição do Enem é de grande relevância para a formação cidadã, ao colocar em evidência a temática e, principalmente, ao mobilizar a comunidade escolar para a discussão e a busca de soluções para questões sociais, inicialmente na sala de aula e, de forma abrangente, no seio da sociedade brasileira.

Como pesquisador e docente atuante, formador de educadores, espero que essa função social atribuída ao Enem se mantenha firme e que possa continuar encorajando milhões de educadores, alunos e participantes do exame a enfrentarem a relevante temática dos direitos humanos, com o objetivo de buscar soluções para entraves e desafios, promovendo significativa cultura de educação para os direitos humanos nas escolas e, quiçá, consolidando-os enquanto direitos de cidadania, garantidos pela legislação brasileira – o que será a verdadeira mudança social e cidadã.

Referências bibliográficas

AFONSO, L. A importância da escola para a construção de uma cultura de promoção e defesa dos direitos humanos. In: DESLANDES, K.; LOURENÇO, E. (Orgs.). *Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 7-12.

ANTUNES, B.; CECCANTINI, J. L.; ANDRANDE, P. Anotações sobre o ensino da literatura e as avaliações da educação básica. In: BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referência das avaliações em larga escala*. Brasília, 2013. p. 249-257.

BRASIL. Congresso Nacional. *Decreto Legislativo nº 4, de 23 de maio de 1989*. Aprova o texto da Convenção das Nações Unidas contra a tortura e outros tratamentos ou penas cruéis, desumanos ou degradantes. 1989. Disponível em: <<https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decleg/1989/decretolegislativo-4-23-maio-1989-352859-norma-pl.html>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 65.810, de 8 de dezembro de 1969. Promulga a Convenção Internacional sobre a eliminação de todas as formas de discriminação racial. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 10 dez. 1969. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1950-1969/D65810.html>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Decreto nº 4.377, de 13 de setembro de 2002. Promulga a Convenção sobre a eliminação de todas as formas de discriminação contra a mulher, de 1979, e revoga o Decreto nº 89.460, de 20 de março de 1984. 2002. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 16 set. 2002. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2002/D4377.htm>. Acesso em: 2 fev. 2019.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Portaria nº 109, de 27 de maio de 2009. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 28 maio 2009. Seção 1. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/legislacao/2009/portaria_enem_2009_1.pdf>. Acesso em: 28 jan. 2019.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Redação no Enem 2017: cartilha do participante*. Brasília, 2017. Disponível em: <http://download.inep.gov.br/educacao_basica/enem/guia_participante/2017/manual_de_redacao_do_enem_2017.pdf>. Acesso em: 27 jan. 2019.

BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Enem Portugal*. 2019. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/enem/enem-portugal>>. Acesso em: 29 mar. 2019.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 1 fev. 2019.

128

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Orientações curriculares para o ensino médio: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2006.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Diretrizes curriculares nacionais para a educação básica*. Brasília, 2013.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Básica (SEB). *Base nacional comum curricular*. Brasília, 2018.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *Parâmetros curriculares nacionais: ensino médio*. Brasília, 2000. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/blegais.pdf>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semtec). *PCN+ ensino médio: orientações educacionais complementares aos parâmetros curriculares nacionais: linguagens, códigos e suas tecnologias*. Brasília, 2002.

BRASIL. Presidência da República (PR). Comitê Nacional de Educação em Direitos Humanos. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Ministério da Educação; Ministério da Justiça;

Unesco, 2007. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/docman/2191-plano-nacional-pdf/file>>. Acesso em: 18 fev. 2019.

BRASIL. Presidência da República (PR). Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Programa Nacional de Direitos Humanos*. Brasília, 2010.

BRASIL. Presidência da República (PR). Secretaria de Direitos Humanos (SDH). *Educação em Direitos Humanos: diretrizes nacionais*. Brasília, 2013.

CÂNDIDO, A. O direito à literatura. In: CÂNDIDO, A. *Vários escritos*. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Duas Cidades, 1995. p. 169-191.

DESLANDES, K. Por uma cultura dos direitos humanos na escola: etapas e procedimentos para a construção de projetos de intervenção. In: DESLANDES, K.; LOURENÇO, E. (Orgs.). *Por uma cultura dos direitos humanos na escola: princípios, meios e fins*. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011. p. 103-118.

MARTINO, M. C. et al. Competência V: recorrer aos conhecimentos desenvolvidos na escola para a elaboração de propostas de intervenção solidária na realidade, respeitando os valores humanos e considerando a diversidade sociocultural. In: BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Exame Nacional do Ensino Médio: fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, 2005. p. 93-97.

MEDEIROS, M. A. *Direitos humanos: uma paixão refletida*. Belo Horizonte: Recimam, 2006.

MORRONE, M. L.; CESANA, M. R. O Exame Nacional do Ensino Médio e seus pressupostos. In: CONGRESSO IBERO-AMERICANO DE POLÍTICA E ADMINISTRAÇÃO DA EDUCAÇÃO, 4., 2014, Porto. *Anais...* Goiânia: ANPAE, 2014. Disponível em: <http://www.anpae.org.br/IBERO_AMERICANO_IV/GT1/GT1_Comunicacao/MariaLuciaMorrone_GT1_integral.pdf>. Acesso em: 3 jul. 2019.

NEVES, C. A. B. Direitos humanos e educação: a polêmica em torno da prova de redação do Enem 2015 e 2017. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 57, n. 2, p. 731-755, maio/ago. 2018.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Declaração universal dos direitos humanos*. 1948. Disponível em: <https://www.ohchr.org/EN/UDHR/Documents/UDHR_Translations/por.pdf> Acesso em: 2 fev. 2019.

SCARAMUCCI, M. V. R. Propostas curriculares e exames vestibulares: potencializando o efeito retroativo benéfico do ensino de LE (inglês). *Contexturas*, São José do Rio Preto, v. 5, p. 97-109, 2000.

SCHWARTZ, C. M.; OLIVEIRA, A. P. G. *A avaliação da escrita no Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM)*. In: REUNIÃO NACIONAL DA ANPED, 33., 2010,

Caxambu. Anais... Caxambu: Anped, 2010. Disponível em: <<http://33reuniao.anped.org.br/33encontro/app/webroot/files/file/Trabalhos%20em%20PDF/GT10-6097--Int.pdf>>. Acesso em: 2 fev. 2019.

SILVA, F. C. O. As TICs e a língua portuguesa no ensino básico: possibilidades metodológicas. In: COELHO, I. M. W. S.; TEIXEIRA, W. B.; FERREIRA, C. J. (Orgs.). *Múltiplos olhares sobre o ensino de línguas: tecnologias da informação e comunicação*. Manaus: Edua, 2017.

SILVA, J. Z. *Relações entre a matriz de referência do Enem e documentos oficiais da educação brasileira: uma interpretação de recados para currículos de língua portuguesa e literatura do ensino médio*. 2015. 90 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2015. Disponível em: <<https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/129992/000975331.pdf?sequence=1>>. Acesso em: 3 jul. 2019.

TEIXEIRA, W. B. Abordando os direitos humanos em aulas de expressão escrita em língua portuguesa. In: SIMPÓSIO MUNDIAL DE ESTUDOS DA LÍNGUA PORTUGUESA, 6., 2017, Santarém, Portugal. *Resumos...* Santarém, Portugal: Escola Superior de Educação, 2017. Disponível em: <<http://simelp.ese.ipsantarem.pt/simposio-35/>>. Acesso em: 18 mar. 2019.

TRAVAGLIA, L. C. Ensino de língua portuguesa no ensino médio e sua avaliação. In: BRASIL. Instituto de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Avaliações da educação básica em debate: ensino e matrizes de referências das avaliações em larga escala*. Brasília, 2013. p. 219-247.

130

Wagner Barros Teixeira, doutor em Letras Neolatinas pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), é professor adjunto na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), onde atua como diretor da Faculdade de Letras. Lidera o Grupo de Pesquisa “Observatório de Ensino de Línguas” da UFAM, investigando questões sobre políticas linguísticas, formação de professores de línguas e estudos linguísticos, e colabora com a área de Linguagens, no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

wagbarteixeira@hotmail.com

Recebido em 8 de fevereiro de 2019

Aprovado em 18 de março de 2019

Anexo

Questionário de sondagem



Poder Executivo
Ministério da Educação
Universidade Federal do Amazonas
Faculdade de Letras



QUESTIONÁRIO DE SONDAAGEM

Prezad@ colega educador@, favor responder às perguntas, segundo sua prática docente em aulas de Língua Portuguesa. As informações aqui contidas serão utilizadas apenas para fins de pesquisa. Desde já, agradecemos por sua valiosa contribuição!

1. Você trabalha com aulas de expressão escrita/produção textual para alunos do Ensino Médio?
 - a. Sim.
 - b. Não.

2. Quantas aulas por semana são dedicadas à prática de expressão escrita/produção textual?
 - a. apenas uma.
 - b. duas.
 - c. mais de duas.

3. Qual(is) das etapas a seguir normalmente estão contempladas em suas aulas dedicadas à prática de expressão escrita/produção textual?
 - a. atividade de leitura.
 - b. atividade de análise de características de gêneros textuais/discursivos.
 - c. atividade de análise de temática(s).
 - d. momento para discussão com a participação dos alunos.
 - e. momento de produção do texto.
 - f. momento de análise da produção e de reescrita(s).
 - g. outras. _____ (favor especificar)

4. Existem temáticas consideradas por você sensíveis ou de difícil abordagem em sala de aula?
 - a. Sim.
 - b. Não.

5. Quais são elas (em caso de resposta afirmativa à questão anterior)?

6. Quais são as temáticas mais comumente abordadas em suas aulas de expressão escrita/produção de textos?
Comportamentais

7. Você aborda a temática dos direitos humanos em suas aulas?
 - a. Sim.
 - b. Não.

8. De que forma(s) (em caso de resposta afirmativa à questão anterior)?

9. Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades de seus alunos no tocante à expressão escrita/produção textual?

10. Em sua opinião, quais são as maiores dificuldades de seus alunos no tocante à preparação/realização da Redação do Enem?

Os exames oficiais de proficiência em português do Brasil e de Portugal*

Regina Lúcia Péret Dell'Isola

133

Resumo

Falantes de outro idioma que desejam comprovar sua proficiência em português podem recorrer, no Brasil, ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) e, em Portugal, aos exames gerenciados pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (Caple). Por meio de um estudo de natureza descritiva, foram evidenciados os princípios norteadores desses exames, as abordagens de cada um para se aferir a proficiência dos examinandos e as diretrizes gerais para avaliar a compreensão auditiva/leitora e a produção oral/textual escrita. Verifica-se que, embora tenham características próprias, esses exames oficiais do Brasil e de Portugal apresentam um aspecto comum: a presença de propostas centradas nos textos para a aferição do desempenho dos examinandos em relação às competências necessárias para a interação social.

Palavras-chave: proficiência; português língua estrangeira; Celpe-Bras; Caple.

* Este artigo é parte de uma pesquisa, realizada no Centro de Linguística da Universidade Nova de Lisboa, Portugal, que aponta para uma possível contribuição relativa à verificação de equivalência entre os níveis dos certificados aferidos.

Abstract

Official proficiency exams for Brazilian and European Portuguese

Speakers of a foreign language wishing to demonstrate their level of proficiency in Portuguese may do so through the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Certificado de Proficiência em Língua Estrangeira – Celpe-Bras) in Brazil, and through exams run by the Centre for the Evaluation of Portuguese Foreign Language (Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira – Caple) in Portugal. A descriptive study highlighted the guiding principles of these exams, their approach to evaluate examinee's proficiency and their general guidelines to assess oral and reading comprehension, and oral and writing production. The study found that, although showing their own characteristics, the state exams from Brazil and Portugal have a common ground: text-centric propositions to assess examinee's performance in relation to the competencies needed in social interaction.

Keywords: proficiency; Portuguese-foreign language; Celpe-Bras; Caple.

Resumen

Exámenes oficiales de competencia en portugués de Brasil y de Portugal

Hablantes de otros idiomas que desean demostrar su habilidad en Portugués podrán recurrir, en Brasil, al Certificado de Competencia en Lengua Portuguesa para Extranjeros (Celpe-Bras) y, en Portugal, a los exámenes administrados por el Centro de Evaluación de Portugués Lengua Extranjera (Caple). Por medio de un estudio de naturaleza descriptiva, se evidenciaron los principios orientadores de estos exámenes, los enfoques de cada uno para evaluar la competencia de los examinandos y las directrices generales para evaluar la comprensión auditiva/lectora y la producción oral/textual escrita. Parece ser que, aunque tengan sus propias características, estos exámenes oficiales de Brasil y de Portugal tienen una característica común: la presencia de propuestas centradas en los textos para la medición del desempeño de los sujetos en relación con las habilidades necesarias para la interacción social.

Palabras clave: competencia, portugués lengua extranjera, Celpe-Bras, Caple.

Introdução

A língua portuguesa – e sua relativa posição de destaque entre os idiomas mais falados no mundo – tem peso na atividade econômica internacional. Por essa e outras razões, um número crescente e significativo de cidadãos desejam comunicar-se nesse idioma que reúne diversas culturas. A sua disseminação como língua internacional está, em grande parte, atrelada à comprovação do nível de proficiência de indivíduos que falam outro idioma e desejam interagir em português como língua estrangeira (PLE). Brasil e Portugal têm seus próprios exames de proficiência em PLE, que certificam o nível dos examinandos nas variantes brasileira e europeia, respectivamente.

O Estado brasileiro tem investido na promoção de sua língua nacional no exterior, através do Ministério das Relações Exteriores (MRE) e do Ministério da Educação (MEC). Dentre as ações do MEC, destaca-se a criação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), cujo processo de implantação teve início em 1993. Instituído pela Portaria MEC nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994, esteve sob a responsabilidade da Secretaria de Ensino Superior (SESu) de 1995 até 2009, quando houve a transferência para o Inep, por meio da Portaria MEC nº 856, de 4 de setembro de 2009.

Portugal, igualmente, investe na internacionalização do idioma mediante apoios a diversos projetos e iniciativas que dão visibilidade à lusofonia. Pelo Protocolo assinado em 2 de março de 1999, os Ministérios dos Negócios Estrangeiros e da Educação acordaram em reconhecer a criação de um Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (PLE). Desenvolvido pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (Caple), esse sistema, com sede na Universidade de Lisboa, assegura o processo de exames e o reconhecimento de vários níveis de competência comunicativa. O atuante Instituto Camões (IC), no seio do Ministério da Educação português, empenha-se na divulgação do idioma oficial e também realiza exames de proficiência com vistas ao reconhecimento das aprendizagens dos alunos da rede do Ensino Português no Estrangeiro (EPE).

Os exames de ambos os países apresentam características próprias, uma vez que são regidos por distintos princípios. De um lado, o Brasil oferece um modelo pautado em um construto circunscrito à abordagem comunicativa, associado às necessidades potenciais dos candidatos relativamente ao futuro uso da língua-alvo. De outro lado, o de Portugal está vinculado a padrões estabelecidos pela *Association of Languages Testers in Europe (Alte)*, que determina um quadro de níveis de proficiência de modo a promover o reconhecimento transnacional da certificação, em especial na Europa, e a estabelecer padrões comuns para todos os estágios do processo de avaliação da língua, desde a produção até a análise dos exames.

Cada exame tem sua estrutura bem delineada e uma proposta específica de avaliação da capacidade do candidato se expressar em língua portuguesa.

Exame Celpe-Bras

Concebido à luz da abordagem comunicativa, o Celpe-Bras certifica o nível de competência demonstrado pelo examinando – para compreender e ser compreendido em português – ao avaliar seu desempenho nas habilidades de leitura, escrita, expressão e compreensão oral na variante brasileira da língua portuguesa.

O Celpe-Bras é a única Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros outorgado e reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro. [...] Esse exame é internacionalmente aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de Proficiência em Língua Portuguesa. No Brasil, é exigido por universidades para o ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. (Brasil. Inep, 2015, p. 7).

Por meio de um único exame, são avaliados seis níveis de proficiência, conforme a Figura 1, que representa o modo integrado de aferição da proficiência mensurada pelo Celpe-Bras.

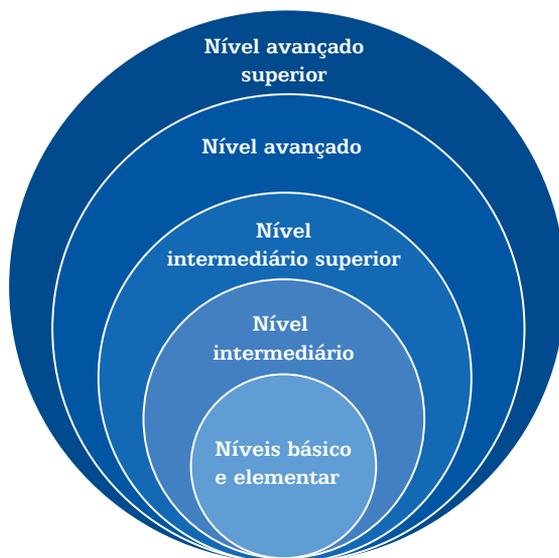


Figura 1 – Esquema de níveis de proficiência identificados pelo Celpe-Bras

Fonte: Dell’Isola (2016, p. 36).

Não são concedidos certificados aos candidatos que demonstram nível elementar ou básico de proficiência em PLE. Para efeito de certificação, confere-se diploma àqueles examinandos que demonstram desempenho compatível aos níveis Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. A obtenção de um dos certificados está condicionada à produção global do examinando em cada edição do Celpe-Bras, o que pressupõe um desempenho que represente a real capacidade de o examinando realizar, na língua-alvo, as tarefas propostas (Dell’Isola *et al.*, 2003). O Celpe-Bras avalia de forma integrada a compreensão oral, a compreensão escrita, a produção oral e a produção escrita em Língua Portuguesa e compõem-se de uma parte escrita e uma parte oral (Quadro 1).

Quadro 1 – Estrutura do exame Celpe-Bras

| Partes do exame | Composição das partes do exame | Formato |
|----------------------|--|--|
| Parte Escrita | <p>Quatro tarefas, sendo que:</p> <ul style="list-style-type: none"> – duas integram habilidades de compreensão oral e de produção escrita; – duas integram habilidade de leitura e a de produção escrita. | <p>Apresentação de</p> <ul style="list-style-type: none"> – um texto em vídeo; – um áudio; – dois textos impressos. <p>Duração: 3 horas</p> |
| Parte Oral | <p><i>Interação inicial</i> a partir de atividades e interesses mencionados pelo examinando na ficha de inscrição.</p> <p>Conversa sobre tópicos do cotidiano, de interesse geral, com base em <i>elementos provocadores</i>.</p> | <p>Interação pautada em informações fornecidas pelo candidato.</p> <p>Conversa pautada em roteiro de perguntas.</p> <p>Duração: 20 minutos</p> |

Fonte: Elaboração própria com base no *Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras* (Brasil. Inep, 2015).

O Celpe-Bras caracteriza-se por enfatizar o uso da língua, por priorizar a leitura de textos que circularam na mídia brasileira (em jornais, revistas, panfletos, impressos ou digitais) e por aferir o desempenho do examinando a partir de habilidades integradas. O desempenho do examinando é avaliado por meio de tarefas da Parte Escrita e da Parte Oral.

Composta por quatro tarefas comunicativas, a Parte Escrita integra compreensão (oral e escrita) e produção escrita; nela é proposta a realização de uma ação mediada pelo uso da linguagem em que se solicita ao examinando que se coloque como enunciador (em determinada posição social), compreenda o texto (oral, escrito ou multimodal), selecione as informações adequadas e escreva a uma determinada pessoa ou grupo de pessoas (interlocutor) a fim de realizar uma determinada ação (propósito). É suposto que, em todas as tarefas dessa etapa do exame, se avaliem:

- 1) a compreensão, considerando-se a adequação e a relevância da produção do examinando em resposta ao texto (oral ou escrito);
- 2) a produção escrita, considerando-se a qualidade com que a ação é desenvolvida e o grau de atendimento à tarefa executada pelo examinando.

Em lugar de uma aferição quantitativa de pontos isolados da língua, faz-se uma avaliação qualitativa do desempenho tendo em vista o objetivo da tarefa. Nesse sentido, uma produção textual com pouca ou nenhuma inadequação linguística deveria, em princípio, evidenciar seu domínio da escrita, mas a mesma produção pode comprovar que o examinando não demonstra compreensão do propósito da tarefa.

Proficiência implica agir efetivamente mediante o uso da linguagem. Nessa perspectiva, de um lado, ler significa mais do que compreender as palavras do texto, envolvendo a atribuição de sentidos autorizados pelo texto, a seleção de informações relevantes de modo a relacioná-las e usá-las para propósitos específicos solicitados pela tarefa. De outro lado, a escrita implica o uso de informação relevante e a adequação da linguagem ao propósito e ao interlocutor, levando-se em conta os parâmetros de textualização de diferentes gêneros textuais.

A Parte Oral compreende uma entrevista estruturada entre o avaliador entrevistador e o examinando, na presença de um avaliador observador. Essa etapa do exame compreende dois momentos: o primeiro é destinado a perguntas feitas pelo entrevistador, com base em um questionário preenchido pelo examinando, quando da realização de sua inscrição. O principal objetivo é criar uma atmosfera propícia ao desenvolvimento de uma conversa que acontece no segundo momento, quando, seguindo um roteiro, o avaliador entrevistador convida o examinando a falar sobre temas da atualidade. Essa interação é constituída

a partir de tópicos que constam no questionário de inscrição (família, hobbies, profissão, entre outros) e sobre tópicos do cotidiano e de interesse geral (ecologia, educação, esportes, entre outros), com base em três elementos provocadores diferentes (fotos, cartuns, quadrinhos, textos curtos etc.). (Brasil. MEC. SESu, 2009, p. 15).

Conforme apontam Coura-Sobrinho e Dell'Isola (2009, p. 91-92), a Parte Oral é um evento comunicativo que

compreende dois gêneros subsequentes: uma entrevista de cinco minutos e uma conversa, com duração de quinze minutos, sobre temas da atualidade. Se tomarmos a situação de comunicação em que se encontram avaliadores e candidato ao exame Celpe-Bras, o desdobramento do evento comunicativo em entrevista e conversa constitui uma encenação que tem por finalidade deixar o candidato mais à vontade para interagir, produzindo sua fala de forma espontânea.

Furtoso (2011) afirma que são observadas estratégias usadas pelo entrevistador para interagir com os examinandos, por exemplo:

- 1) a alteração na ordem das perguntas do roteiro para que a conversa siga um fluxo natural conforme as respostas dadas pelo examinando;
- 2) o desdobramento das perguntas propostas no roteiro, em função das respostas breves do examinando;
- 3) a necessária reformulação de uma pergunta pelo entrevistador quando este percebe que o examinando não compreendeu bem ou não escutou a questão – assim, para não repetir a mesma pergunta contida no roteiro, ele a retextualiza.

Para obter o certificado, o examinando deve alcançar equivalência no nível de desempenho em ambas as partes – escrita e oral. O exame testa a qualidade da interação do examinando que é exposto a diferentes propostas a serem executadas

e conduzido a reagir a diferentes textos, desempenhando tarefas que envolvem mais de uma habilidade. Assim, independentemente do nível de proficiência em língua portuguesa, todos os candidatos se submetem à mesma prova a partir da qual demonstram sua competência para desempenhar ações nesse idioma. O nível de proficiência é aferido com base na qualidade do desempenho no exame, visto que

a diferença entre os níveis espelha a qualidade do desempenho nas tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita) em três aspectos: adequação ao contexto (cumprimento do propósito de compreensão e de produção, levando em conta o gênero discursivo e o interlocutor), adequação discursiva (coesão e coerência) e adequação linguística (uso adequado de vocabulário e de estruturas gramaticais). (Brasil. Inep, 2013, p.8).

O critério de aferição do desempenho global é explicado no *Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras*:

Para obter determinada certificação, o/a examinando/a deve alcançar o mesmo nível em ambas as partes do exame. Por exemplo, o desempenho de certo/a examinando/a foi qualificado como Intermediário na Parte Escrita, mas não alcançou nível de certificação na Parte Oral, por isso, não se pode afirmar que ele/ela tem nível de proficiência Intermediário em Português, uma vez que seu desempenho oral não alcançou esse nível. (Brasil. Inep, 2016, p. 9).

Os quatro níveis de certificação são descritos nesse *Manual*:

Intermediário – conferido a examinandos/as que evidenciam um domínio operacional parcial da Língua Portuguesa, demonstrando serem capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequente(s) em situações desconhecidas, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

Intermediário Superior – conferido a examinandos/as que preenchem as características descritas no nível Intermediário, com a diferença de que as inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos frequentes do que naquele nível.

Avançado – conferido a examinandos/as que evidenciam um domínio operacional amplo da Língua Portuguesa, demonstrando serem capazes de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, principalmente em contextos desconhecidos, não suficientes, entretanto, para comprometer a comunicação.

Avançado Superior – conferido a examinandos/as que preenchem todos os requisitos do nível Avançado, mas com inadequações na produção escrita e oral menos frequentes do que naquele nível. (Brasil. Inep, 2016, p. 9-10).

O Celpe-Bras avalia habilidades linguístico-discursivas integradas, diferentemente de outros exames de proficiência, como o Caple, que testam em separado cada uma das quatro habilidades, havendo questões específicas de compreensão oral, de compreensão escrita, de produção oral e de escrita, como se verá adiante.

Quadro 2 – Níveis comuns do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QEQR)

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

Fonte: Conselho da Europa (2001, p. 49).

Exames Caple

Em Portugal, os exames oficiais de proficiência em PLE são gerenciados pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (Caple), da Faculdade de Lisboa. Os exames do Caple vinculam-se ao Sistema de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira, constituído pela Association of Languages Testers in Europe (Alte), que evidencia vários níveis de competência comunicativa em PLE. Esses níveis foram definidos em consonância com os descritos no Quadro Europeu Comum de Referência (QEQR), cuja meta é fornecer “uma base comum para a elaboração de programas de línguas, linhas de orientação curriculares, exames, manuais, etc.” (Conselho da Europa, 2001, p. 19). De forma abrangente e, relativamente, detalhada, o documento focaliza, em escalas, conhecimentos e competências necessárias ao desenvolvimento da competência comunicativa. As escalas fornecem as diretrizes para a elaboração dos exames de proficiência por níveis e, conforme afirma Kedde (2004, p. 43), enfocam aspectos de natureza funcional e situacional que conduzem aos usos linguísticos em diferentes patamares. A escala global dos níveis comuns de referência definidos pelo QEQR é apresentada no Quadro 2.

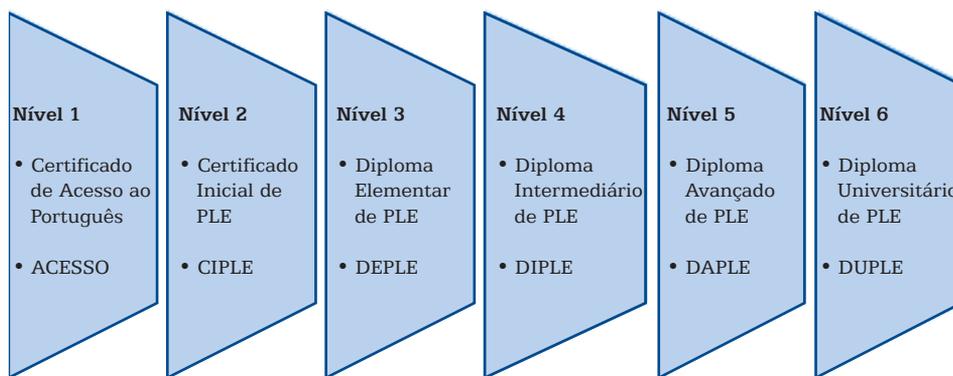


Figura 2 – Exames Caple e escalas de nível de proficiência

Fonte: Dell’Isola (2016, p. 61).

Em Portugal, a certificação do PLE vincula-se a esse sistema internacional para avaliação de línguas europeias. Há seis níveis de proficiência estabelecidos pelo Caple e para cada qual existe um certificado ou diploma (Figura 2). Cada um desses níveis está alinhado ao QEQR, sendo que os níveis 1 e 2 correspondem a um falante básico, os níveis 3 e 4 correspondem a um falante independente e os níveis 5 e 6, a um falante proficiente.

Conforme Pascoal¹ e Oliveira (2014) cada certificado e diploma corresponde a um nível de referência pautado na descrição dos domínios sociais de comunicação,

¹ O prof. dr. José Lino Pascoal, professor da Universidade de Lisboa, membro fundador da Alte e do Caple, é coautor de programas e referenciais para o ensino, aprendizagem e avaliação do português.

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.

O *Acesso* corresponde ao *nível A1* do QECR. Criado em 2014, atesta uma competência de comunicação muito simples num número muito limitado de situações de comunicação dos domínios privado, público e profissional.

O *Ciple* corresponde ao *nível A2* do QECR. Esse certificado atesta uma capacidade geral básica para interagir num número limitado de situações de comunicação previsíveis do quotidiano. Nesse nível, os usuários são capazes de interagir – nas áreas profissional e de estudo – em situações de comunicação que requeiram um uso muito limitado do português.

O *Deple* corresponde ao *nível B1* do QECR. Esse diploma destina-se aos usuários da língua que são capazes de interagir num conjunto de situações de comunicação do cotidiano, do trabalho e do estudo que requeiram um uso da língua maioritariamente previsível. Por isso, as estruturas gramaticais e lexicais previstas para esse nível são as necessárias à produção e compreensão adequadas aos textos orais e escritos previstos para este exame.

O *Diple* corresponde ao *nível B2* do QECR. A descrição do QECR para esse nível de referência apresenta os domínios sociais de comunicação, os tipos de textos escritos e orais, os atos de fala, os temas, as noções específicas e gerais, que, no seu conjunto, se prevê serem fundamentais ao uso da língua nas atividades comunicativas seguidamente descritas, na perspectiva de os utilizadores a usarem de forma culturalmente aceite. Ainda estão incluídas no QECR as seções interação verbal e estrutura do discurso, competência sociocultural, estratégias de compensação, aprender a aprender e um apêndice sobre pronúncia e entoação.

Esse nível confere ao utilizador um grau de independência para interagir em várias situações de comunicação porque demonstra o desenvolvimento de importantes mecanismos linguístico-comunicativos que lhe permitem maior flexibilidade e capacidade para usar a língua em situações previsíveis e, em alguma medida, imprevisíveis. O usuário é capaz de recorrer a estratégias de comunicação, demonstra conhecer diferentes registros e graus de formalidade no emprego do idioma, reconhece e emprega idiomatismos mais comuns. Além de perceber convenções sociais – o que lhe permite desenvolver mecanismos de adequação sociocultural, alargando, conseqüentemente, a sua competência comunicativa –, demonstra compreender textos orais e escritos, sendo capaz de distinguir elementos principais dos secundários na leitura e de produzir textos de vários tipos.

O nível B2 evidencia que os usuários estão aptos a frequentar cursos acadêmicos e permite que os utilizadores possam trabalhar em contextos em que o português é língua de trabalho. Entretanto, em contextos em que o português é simultaneamente língua de trabalho e de comunicação, podem demonstrar ter ainda muitas dificuldades.

O *Daple* corresponde ao *nível C1* do QECR. Esse diploma reconhece um nível avançado de conhecimento do português e permite que os usuários possam frequentar cursos acadêmicos e trabalhar em contextos em que o português é língua de comunicação e/ou em outros onde o português é apenas língua de trabalho. Nos textos orais e escritos previstos para este nível, os usuários da língua devem ser capazes de produzir e de reconhecer as estruturas léxico-sintáticas e sintático-semânticas da língua com confiança. Eles demonstram ter consciência da relação intrínseca da língua com a cultura, nomeadamente por meio de formas idiomáticas relativas à caracterização de pessoas e acontecimentos/situações, entre outras, formas de tratamento, atos de fala culturalmente marcados, e da necessidade de comunicar-se de forma culturalmente aceite. São capazes de usar a língua de forma criativa e flexível, interagindo de modo adequado independentemente da previsibilidade das situações.

O *Duple* corresponde ao *nível C2* do QECR e reconhece um nível superior de conhecimento do português. Neste nível, os usuários da língua portuguesa possuem uma competência comunicativa que lhes permite interagir nessa língua com grande confiança e à vontade. Embora seja aceitável haver algumas dificuldades em áreas culturalmente muito marcadas, como o humor, as implicações de ordem cultural e uso muito coloquial, próprio de variações linguísticas, os usuários demonstram ser capazes de alargar o seu vocabulário, de reconhecer idiomatismos e de aprofundar os diferentes registros de produção de textos orais e escritos. Este nível permite-lhes aprofundar o componente cultural do português nas suas vertentes linguística, literária, histórica e artística. Este nível permite-lhes trabalhar com o português, enquanto língua de trabalho e/ou língua de comunicação no trabalho, e frequentar cursos acadêmicos.

Cabe ao candidato escolher, entre as opções, qual dos testes deseja fazer, devendo levar em consideração para essa escolha seu conhecimento e grau de desempenho em português e a motivação ou objetivo que o conduz a prestar o exame (Figura 3).

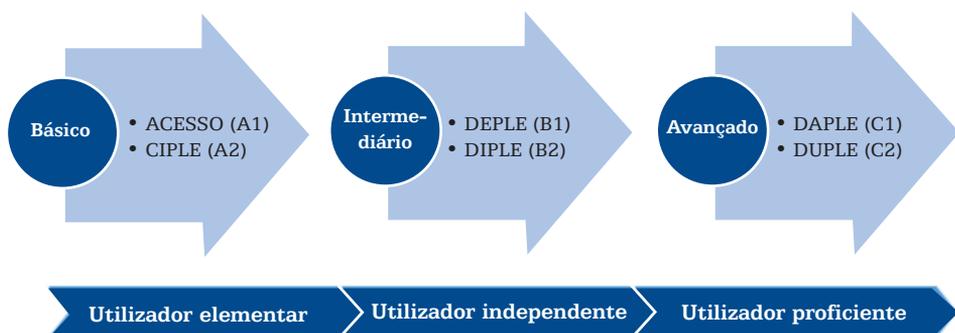


Figura 3 – Diagrama da sequência de níveis dos exames Caple

Fonte: Dell'Isola (2016, p. 64).

Para cada um desses níveis está previsto um conjunto de habilidades e capacidades que varia de acordo com a complexidade de conhecimentos linguísticos que o candidato deve ter para utilizar comunicativamente a língua portuguesa em diferentes situações. Assim, cada exame compreende um conjunto de componentes destinados a avaliar se o candidato preenche os quesitos necessários para comprovar o nível de proficiência do exame para o qual se inscreveu.

Conclusão

A avaliação é um processo sistemático de identificação, coleta e tratamento de dados com o objetivo tomar decisões. Neste artigo, apresentamos as diretrizes orientadoras de avaliações destinadas a aferir o nível do desempenho de candidatos a exames de proficiência em português do Brasil e de Portugal.

Por ser um exame de natureza comunicativa, o Celpe-Bras pauta-se em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social. Fundamenta-se na noção de língua e cultura como elementos indissociáveis e no conceito de proficiência como o conjunto de conhecimentos necessários que conduz o usuário do idioma a desempenhar ações no mundo por meio de interação verbal. Assim, a proposta desse exame é aferir o nível de competência do candidato em usar o português em situações de leitura, audição, expressão oral e escrita. Os conhecimentos gramaticais são averiguados na produção oral e escrita dos examinandos cuja competência é avaliada pelo desempenho de tarefas que se assemelham a situações socialmente plausíveis. Nesse sentido, na prática da linguagem, devem ser levados em consideração o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto.

Os exames do Caple propõem-se a avaliar o nível de competência do candidato em usar o português em situações de leitura, audição, expressão oral e escrita por níveis. As provas Acesso, Ciple, Deple buscam aferir a qualidade da compreensão da leitura, da expressão escrita, da compreensão oral, da expressão oral e, além dessas competências, os testes Diple, Daple e Duple procuram aferir o conhecimento estrutural que os examinandos têm do idioma. A proficiência do examinando é mensurada por meio de questões de escolha múltipla, de completar lacunas, de correspondência, de verdadeiro ou falso, de produção escrita. Os conhecimentos estruturais (que focalizam os saberes gramaticais do idioma) são averiguados por meio de atividades de completar lacunas e por questões objetivas. A competência é avaliada pelo resultado do conjunto de acertos na totalidade de cada teste, de acordo com o percentual previamente estabelecido para cada um dos componentes. Nota-se que o fato de as questões serem de escolha múltipla não impede a avaliação de um desempenho pautado em respostas a situações socialmente contextualizadas, como foi constatado em Dell'Isola (2016).

A obtenção do Celpe-Bras ou de um dos diplomas do Caple (Acesso, Ciple, Deple, Diple, Daple e Duple) está condicionada ao desempenho global do candidato

nos exames, desempenho que deve corresponder à real capacidade do examinando em interagir na língua-alvo. Quando um examinando recebe uma certificação em um determinado nível de proficiência em língua estrangeira, está sendo concedido a ele um documento de que ele atingiu certo *status* de desempenho em um idioma. Dessa forma, é condição *sine qua non* que cada certificado deva representar o conjunto de conhecimentos que o examinando demonstra ter, que o qualifica a executar ações de linguagem naquele nível por ele comprovado. A classificação por níveis deve estar fundamentada em um conjunto de critérios preestabelecidos que delineiam cada estágio de domínio da língua estrangeira.

Ainda não existe um estudo de equivalência entre os níveis certificados pelo exame Celpe-Bras e pelos exames do Caple. A descrição apresentada neste artigo pode servir de instrumento basilar para o início de um trabalho de fôlego que culminará no estabelecimento dessa almejada equivalência.

Referências bibliográficas

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). *Guia de capacitação para examinadores da parte oral do Celpe-Bras*. Brasília, 2013. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras*. Brasília, 2015. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2015>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (Inep). *Manual de orientações para os coordenadores de postos aplicadores do Celpe-Bras*. Brasília, 2016. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2016>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 1.787, de 26 de dezembro de 1994. Institui o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa CELPEBRAS. *Diário Oficial da União*, 2 jan. 1995. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/cportaria1787.pdf>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Portaria nº 856, de 4 de setembro de 2009. *Diário Oficial da União*, Seção 1, n. 171, p. 26, 8 set. 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/portarias/portaria-orgao-responsavel-inep-2009>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Ensino Superior (SESu). *Manual do candidato do exame Celpe-Bras*. Brasília, 2009. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-candidato-2010>>. Acesso em: 6 jun. 2019.

CELPE-BRAS: autenticação no Celpe-Bras; orientações gerais; primeiro acesso [online]. Disponível em: <<http://celpebras.inep.gov.br/celpebras/#!/index>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Asa, 2001. Disponível em: <http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf>. Acesso em: 7 jun. 2019.

COURA-SOBRINHO, J.; DELL'ISOLA, R. L. P. O contrato de comunicação na avaliação de proficiência em língua estrangeira. In: JÚDICE, N.; DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). *Português língua estrangeira: diálogos possíveis*. Niterói: Intertexto, 2009. p. 89-103.

DELL'ISOLA, R. L. P. *A avaliação da leitura nos exames de proficiência em Língua Portuguesa do Brasil e de Portugal*. 288 p. 2016. Tese (Pós-doutoramento) – Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016. (Disponível em CD-ROM).

DELL'ISOLA, R. L. P.; SCARAMUCCI, M.; SCHLATTER, M.; JUDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame Celpe-Bras. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, v. 3, n. 1, p. 153-164, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S198463982003000100010&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 5 jun. 2015.

FURTOSO, V. B. Avaliação de proficiência em português para falantes de outras línguas: relação com ensino e aprendizagem. In: MENDES, E. (Org.). *Diálogos interculturais: ensino e formação em português língua estrangeira*. Campinas: Pontes, 2011. p. 207-236.

KEDDLE, J. The CEF and the secondary school syllabus. In: MORROW, K. (Ed.). *Insights from the Common European Framework*. Oxford: Oxford University Press, 2004. p. 43-54.

PASCOAL, J. L.; OLIVEIRA, T. B. *Exames de português: preparação e modelos*. Lisboa: Lidel, 2014.

Regina Lúcia Péret Dell'Isola é professora aposentada da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), coordena o Núcleo de Ensino e Pesquisa em Português Língua Adicional e supervisiona cursos de extensão de língua portuguesa para estrangeiros oferecidos pelo Centro de Extensão da Faculdade de Letras.

reginadellisola@gmail.com

Recebido em 4 de fevereiro de 2019

Aprovado em 28 de março de 2019

Fronteiras didáticas do português como língua adicional em Portugal e no Brasil: entre mudanças políticas e epistemológicas*

Alexandre Ferreira Martins

147

Resumo

As principais políticas linguísticas concernentes ao português como língua adicional (PLA) são descritas com o objetivo de justificar a sua consolidação no Brasil, já que em Portugal há um vasto histórico de reflexões em relação a essa área, notadamente para a elaboração de currículos. Em seguida, analisam-se produções acadêmicas brasileiras – sobretudo dissertações de mestrado e teses de doutorado –, com o propósito de compreender a evolução discursiva relacionada ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), sua pertinência para a consolidação da área e o impacto do seu construto teórico sobre uma mudança epistemológica no ensino de PLA. Nessa análise, constata-se a presença das noções de uso da linguagem e de gêneros discursivos. Na conclusão, o desenvolvimento da área no Brasil é discutido em relação ao plano supranacional português e às inferências apresentadas sobre as políticas linguísticas que direcionam o ensino de PLA nos dois países.

Palavras-chave: português como língua adicional; epistemologia; política linguística; Celpe-Bras; Portugal; Brasil.

* Este trabalho é parte da reflexão desenvolvida na dissertação de mestrado *Histoire des idées linguistiques du domaine du PLA au Brésil: un parcours des notions d'Usage du Langage et de Genres du Discours dans les politiques linguistiques de facto*, apresentada na Université Paul-Valéry Montpellier III, França (Martins, 2017).

Abstract

Didactic limits of the Portuguese as an additional language in Portugal and Brazil: between political and epistemological shift

This paper describes the main language policies on Portuguese as an additional language (Português como língua adicional – PLA), in order to substantiate the strengthening of this area in Brazil, vis-à-vis Portugal's extensive record on the field, especially when it comes to the designing of a curriculum. Furthermore, there is an analysis of the Brazilian academic production – mainly Master's dissertations and Doctorate theses –, aiming to understand the discursive development related to the Brazilian Certificate of Proficiency in Portuguese as a Foreign Language (Celpe-Bras), its relevance to fortify the field, and the impact of its theoretical framework over an epistemological shift on the teaching of PLA. This analysis verified that the notion of language use and of speech genres have been taken in consideration. Thus, there is a discussion about the development of this area in Brazil in relation to Portugal's supranational plan and to the inferences therein regarding the language policies that guide PLA teaching in both countries.

Keywords: Brazil; Celpe-Bras; epistemology; language policies; Portugal; Portuguese as an additional language.

148

Resumen

Fronteras didácticas del portugués como lengua adicional en Portugal y Brasil: entre cambios políticos y epistemológicos

Las principales políticas lingüísticas en relación con el portugués como lengua adicional (PLA) se describen con el fin de justificar la consolidación de este sector en Brasil, ya que en Portugal hay un vasto histórico de reflexiones con respecto al área, en especial para la elaboración de currículos. A continuación, se analiza la producción académica brasileña –especialmente las disertaciones y tesis de doctorado– con el fin de comprender la evolución discursiva relacionada con el Certificado de Competencia en Portugués para Extranjeros (Celpe-Bras), su importancia para la consolidación del área y el impacto de su construcción teórica en un cambio epistemológico en la enseñanza de PLA. Este análisis muestra la presencia de nociones de uso del lenguaje y géneros discursivos. En conclusión, el desarrollo del área en Brasil se discute en relación con el plan supranacional portugués y con las inferencias presentadas sobre las políticas lingüísticas que guían la enseñanza de PLA en ambos países.

Palabras clave: Brasil; Celpe-bras; epistemología; portugués como idioma adicional; política lingüística; Portugal.

Introdução

Desde o fim dos anos 1980, Portugal e Brasil demonstram interesse em promover o português como língua adicional/estrangeira¹ (Oliveira; Dornelles, 2007). Essa vontade corresponde ao surgimento da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, em 1996, mas os caminhos para a consolidação das áreas de português língua estrangeira ou não materna em Portugal e de português como língua adicional (PLA) ou estrangeira no Brasil diferem entre si epistemologicamente em virtude das transposições teóricas realizadas nas reflexões metodológicas sobre o ensino de línguas nos dois países. De acordo com Schoffen e Martins (2016) e Martins (2016), deparamo-nos com perspectivas de ensino centradas em aspectos diferentes em busca de um mesmo objetivo: o uso da língua para realizar ações no mundo, refletindo visões de língua e de linguagem comuns à história discursiva das fronteiras político-linguísticas e, conseqüentemente, didáticas de cada país.

Inicialmente, delineamos um percurso de políticas linguísticas portuguesas para o ensino de PLA de maneira a situar o histórico da área em Portugal em relação à ausência de documentos de orientação para essa modalidade de ensino no Brasil. Em seguida, apresentamos a pertinência do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) no histórico de mudanças epistemológicas na área de PLA no contexto brasileiro. Assim, para destacar o processo de consolidação da área e o impacto do Celpe-Bras sobre o ensino, analisamos estudos acadêmicos relacionados aos conceitos de “uso da linguagem” (Clark, 2000) e de “gêneros do discurso” (Bakhtin, 2011), os quais estariam na base do construto teórico do referido teste de proficiência.

Neste trabalho fazemos referência ao conceito de uso da linguagem, de Clark (2000), concebido como uma ação conjunta que envolve o significado do falante e o entendimento do interlocutor com propósitos definidos. A essa concepção foi integrado o conceito de gêneros do discurso, de Bakhtin (2011), para o qual a linguagem humana se organiza em tipos relativamente estáveis de enunciado, os chamados gêneros discursivos, que os usuários usam para se comunicarem uns com os outros. Não temos a pretensão de explorar esses conceitos, mas de compreender a história das ideias linguísticas a eles articulada na área de PLA no Brasil.

1 Português como língua adicional (PLA) na política linguística de Portugal

Na segunda metade do século 20, os movimentos migratórios de entrada e saída de Portugal modificaram o perfil linguístico de estudantes em situação escolar entre os períodos de libertação nacional das antigas colônias portuguesas no

¹ Optou-se pelo termo “português língua adicional” em virtude da ideia a ele subjacente, de uma língua outra que é adicionada ao repertório de um falante, não sendo necessariamente estrangeira, e da conformidade em relação à tendência relativamente recente de diferentes produções acadêmicas brasileiras por este uso. Cabe mencionar que Portugal adotou nomenclaturas distintas ao longo da história da área no país, tais como Língua Estrangeira, Língua Segunda e Língua Não Materna, sendo esta última a de maior recorrência nos últimos anos.

continente africano e de imigração de populações de origens diversas, principalmente da Europa Central, Europa do Leste e Ásia. Em face dessa conjuntura, as ações do Ministério da Educação português tiveram a responsabilidade de planificar as políticas de acolhimento, que propunham modificar a organização da escola e determinar o papel dos atores educacionais para a recepção dos novos públicos.

Conforme Pinto (2015), as políticas governamentais de PLA coexistiam, ao longo dos anos 1980, com políticas que procuravam garantir acesso às escolas aos cidadãos de classes sociais desprovidas historicamente do pleno direito à escolarização. Esses fatos relativos aos movimentos migratórios e à condição escolar dos próprios portugueses, reforçaram as políticas linguísticas como ações de acolhimento. Assim, um contexto de maior heterogeneidade linguística formou-se ao longo do tempo, exigindo do Estado o desenvolvimento de políticas de ações que possibilitaram o estabelecimento de português língua não materna (PLNM) como área de estudo pertinente para a situação sociolinguística de Portugal.

O Decreto-Lei nº 6/2001 conferiu às escolas a responsabilidade de facultar o acesso à aprendizagem do PLA, e, em julho de 2005, foi publicado o documento *Português Língua Não Materna no Currículo Nacional: Documento Orientador*, de acordo com a política estatal de integração de novos alunos. A partir desse momento, em Portugal, a aprendizagem do português teve caráter emergencial, uma vez que a língua serviria como veículo de acesso aos conhecimentos previstos no currículo escolar. Entre o século 20 e o século 21, uma reforma curricular visou a integrar os novos perfis linguísticos mediante o ensino e aprendizagem do português, com o propósito de criar uma nova mentalidade linguístico-educativa nos agentes educacionais via documentos oficiais (Leite, 2014). O ensino de PLNM ganhou terreno no ensino primário e secundário português, em 2008, com as *Orientações Programáticas de Português Língua Não Materna (PLNM): Ensino Secundário*, que legitimavam essa modalidade de ensino e previam a ampliação das ações instituídas no primeiro documento.

Esses dois documentos definiram uma política linguística em contextos extraterritoriais que representou um novo debate sobre o currículo em PLA, entre 2002 e 2007. O Ministério da Educação publicou, em 2009, o *Quadro de Referência para o Ensino Português no Estrangeiro* (QuAREPE), cuja base teórica e metodológica foi o *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QECRL),² publicado no âmbito do Conselho da Europa (2001). O QuAREPE passa, então, a ser tratado como um referencial de base para o ensino de português no estrangeiro (EPE).

No suplemento à edição de janeiro de 2017 do *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, com colaboração do Instituto Camões, o *Referencial Camões PLE* é apresentado como um referencial didático filiado ao QECRL, tal como o foi o QuAREPE, embora de maneira mais genérica, abrangendo o ensino e aprendizagem de português como língua de herança (PLH), entre outras modalidades (Referencial..., 2017). Surgido das ações de internacionalização da língua portuguesa de Portugal, esse documento

² O QECRL foi criado no âmbito do projeto *Educação para as Línguas numa Europa Multilíngue e Multicultural*, e procurou materializar a harmonização do ensino e aprendizagem de línguas para auxiliar na circulação de pessoas em território europeu.

abrange as necessidades de ensino, aprendizagem, avaliação e pesquisa, além de contribuir para a constituição e a organização de cursos de PLA, mas não particulariza o ensino de português na rede EPE. O QuaREPE e o *Referencial Camões PLE* apresentam o ensino e aprendizagem de línguas por competências, aspecto que reflete a tentativa de, no fim dos anos 1990, o QECRL proporcionar

[...] alguns avanços decisivos na medida em que são propostos níveis de competência padrão que compreendem um certo número de descritores. Este esforço de padronização permite a partilha de discursos comuns entre os diferentes países europeus [e fora da Europa, no caso do QuaREPE] quando se trata de certificações, de diplomação ou não, e de organizar as formações linguísticas. (Maurer, 2011, p. 1– tradução e comentário nossos).³

Nessa perspectiva, Braslavsky (2001) discute a abordagem por competências ou habilidades em diversas reformas curriculares ao redor do mundo, o que estaria conforme com as exigências do mercado de trabalho. Segundo o autor, essa abordagem difundiu-se por diferentes políticas públicas educacionais, atingindo os diversos níveis de ensino e, também, vários campos disciplinares. Como unidades discursivas dirigidas aos professores de PLA, os documentos portugueses descrevem as habilidades fundamentais para o uso da língua.

Nos dois países prevalece o uso da língua/linguagem como prática social, mas o construto teórico de base é distinto e os discursos direcionadores que circularam no Brasil a respeito do ensino de PLA foram moldados com base em fontes diversas, cujo percurso epistemológico pode ser evidenciado nas produções acadêmicas dos últimos 20 anos, como veremos nas próximas seções.

2 Português como língua adicional (PLA) na política linguística do Brasil

A área de PLA no Brasil ganhou destaque institucional com o advento do Mercado Comum do Sul (Mercosul) como espaço geopolítico transnacional marcado pela implementação de políticas linguísticas, entre elas o Celpe-Bras (Diniz, 2008). Para Martins (2018), por um lado, o exame refletiu os debates desenvolvidos nas décadas de 1980 e 1990 sobre essa modalidade de ensino; por outro, ele teria dado abertura a novos caminhos para a área, em direção a uma epistemologia didática alimentada não apenas por sua base teórica, mas também pelo diálogo com outros campos de estudo.

O Celpe-Bras é a certificação em língua portuguesa para estrangeiros outorgada pelo Ministério da Educação, aplicada no Brasil e no exterior desde 1998, que avalia a proficiência do examinando por meio de uma parte escrita, na qual são integradas habilidades de compreensão e produção oral e escrita (Brasil. MEC. SESu,

³ Trecho original em francês: [...] *quelques avancées décisives en proposant des niveaux de compétences standardisés à l'aide d'un certain nombre de descripteurs. Cet effort de standardisation permet de tenir des discours communs entre les différents pays européens [et hors l'Europe, dans le cas du QuaREPE] quand il s'agit de mettre au point des certifications, diplômantes ou non, et d'organiser des formations linguistiques.*

2011). Os documentos públicos do exame apresentam sua filiação teórica ao conceito de uso da linguagem, concepção estreitamente relacionada à de Clark (2000) e à noção de gêneros discursivos de Bakhtin (2011), na medida em que as tarefas da parte escrita do exame consideram que o uso da linguagem apresenta um propósito social delimitado no enunciado da tarefa, envolvendo ações e interlocutores definidos. Estudos acadêmicos, como o de Schoffen (2009), relacionam o construto do exame aos conceitos centrais das obras de Bakhtin e de Clark e ao ensino de português, embora essa relação não seja explicitada nos documentos públicos (Schlatter *et al.*, 2009). Nesse sentido, a própria noção de proficiência do exame é concebida como “configuração adequada da interlocução no texto dentro de um gênero do discurso e de um contexto de produção específico” (Schoffen, 2009, p. 23).

Difundida no Brasil nos anos que antecederam a institucionalização do exame, a perspectiva comunicativa de ensino foi operacionalizada e modificada, de maneira que a língua passou a ser entendida não apenas como um instrumento de comunicação, mas, sobretudo, como uma prática social interacional e contextualizada. O estatuto do Celpe-Bras como política oficial foi responsável pela constituição de políticas linguísticas reais – manifestadas em dissertações e teses –, ligadas a quadros teóricos que procuravam dar validade aos pressupostos do exame e fornecer uma reflexão metodológica para a área.

Em Portugal, a área de PLA contou com a legitimação de orientações curriculares baseadas em diretrizes transnacionais. No Brasil, ela se formou na articulação entre políticas oficiais – como o Celpe-Bras, política linguística de maior pertinência para a reflexão sobre PLA –, e documentos orientadores do ensino de língua materna – como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* –, além de pesquisas acadêmicas desenvolvidas desde meados dos anos 1980. Esses estudos ressignificaram discursivamente, segundo nossa hipótese, o construto teórico do exame em associação às orientações em língua materna, possibilitando reflexões metodológicas inéditas a partir de um novo quadro epistemológico.

Na próxima seção, explicita-se o processo diferenciado do contexto brasileiro na consolidação da área e na definição de orientações de ensino com base em pesquisas acadêmicas produzidas no Brasil.

3 Contribuições para o desenvolvimento da área de português como língua adicional (PLA) na articulação com o Celpe-Bras

3.1 Procedimentos para a descrição do histórico epistemológico

As noções de gêneros do discurso e de uso da linguagem – as quais comporiam a base teórica do Celpe-Bras – são observadas em diferentes textos acadêmicos com o objetivo de explicitar a relação entre o desenvolvimento da área de PLA no Brasil e o advento do exame. Assim, com base na recolha de dissertações e teses produzidas em instituições de ensino superior brasileiras, realizada por Furtoso (2015), selecionamos aquelas que apresentavam orientações de ensino ou apontavam pistas

do momento histórico da área de PLA quando da publicação da pesquisa. Por meio da leitura dos resumos das pesquisas, evidenciamos as perspectivas de ensino e a presença ou ausência dos conceitos de uso da linguagem e de gêneros do discurso. Seleccionamos aquelas que se referem a orientações ou direcionamentos de ensino e aprendizagem, ou ao Celpe-Bras, haja vista a importância desse exame para o desenvolvimento da área no Brasil (Schoffen; Martins, 2016; Martins, 2018).

Em seguida, para descrever a área de PLA após o advento do Celpe-Bras, em 1998, examinamos os trabalhos considerados mais pertinentes para explorar a análise interpretativa das ideias linguísticas e das teorias subjacentes às práticas de sala de aula e às orientações de ensino. Assim, levamos em consideração os seguintes aspectos:

- apresentação do quadro teórico de referência da pesquisa;
- evidência de negociações entre permanência e mudança das ideias/teorias linguísticas descritas;
- abordagem das estratégias/fenômenos de negociação do saber linguístico e didático;
- tratamento da abordagem comunicativa e da natureza comunicativa, ligadas ou não ao Celpe-Bras;
- tratamento dos conceitos de uso da linguagem e de gêneros do discurso.

Na subseção a seguir, traçamos o percurso histórico e epistemológico da área com base nas pesquisas selecionadas.

3.2 Histórico epistemológico nas pesquisas acadêmicas

Em um dos primeiros estudos posteriores à primeira aplicação do Celpe-Bras, Rottava (2001) baseia-se em pesquisas sobre gêneros do discurso em sala de aula, relacionando-os ao uso da língua em atividades sociais concretizadas mediante textos de naturezas distintas. A seguir, Schoffen (2003), em um dos primeiros trabalhos sobre avaliação em PLA, afirma que as metodologias de ensino de línguas adicionais haviam sido influenciadas, a partir de 1970, pelos estudos comunicativos, com enfoque na interação entre os sujeitos. A prática de avaliação, segundo a autora, teria sido tocada por essa tendência, fato que explicaria a característica comunicativa do exame Celpe-Bras, inserida em uma reflexão mais ampla concernente à linguística aplicada no Brasil.

Rottava (2001) considera o exame um instrumento pertinente para a sua pesquisa, uma vez que propõe uma reflexão sobre a leitura e a escrita como processos inter-relacionados, o que dialoga com a integração de habilidades proposta nas tarefas do Celpe-Bras. Embora considerado relevante, o exame não é retomado durante o estudo realizado pela autora, mas as suas considerações sobre os processos de leitura e escrita se relacionam com a visão da linguagem do exame. Para apoiar suas escolhas teóricas, por exemplo, principalmente sobre o conceito de gênero do

discurso, a autora faz uma revisão da literatura do campo da linguística aplicada, não se articulando explicitamente ao quadro teórico do Celpe-Bras. Segundo Rottava (2001, p. 35), a noção de gênero ganha contornos específicos por meio dos estudos linguísticos aplicados, na medida em que “[...] gênero é entendido como uma atividade social que compreende um conjunto de eventos comunicativos, dos quais seus membros compartilham propósitos comunicativos e preveem interlocutores”. Essa definição alude aos discursos que, na mesma época, se difundiam a respeito do Celpe-Bras como um exame comunicativo (Scaramucci, 1999), caráter esse também apresentado em documentos públicos, como manuais e guias, embora a abordagem se diferencie da concepção de comunicativo vigente nas décadas de 1980 e 1990 no Brasil para o ensino de outras línguas adicionais por associar um novo quadro epistemológico à área de PLA.

Ao tratar especificamente do Celpe-Bras, Schoffen (2003) não faz referência a gêneros discursivos/textuais ou ao uso de textos para avaliação de proficiência inseridos em uma reflexão mais ampla. A fim de ressaltar o objetivo de sua pesquisa, ela restringe-se ao conceito de tarefas do exame, partindo de discursos difundidos pelos manuais e guias ou por artigos científicos publicados por antigos membros da comissão de elaboração do Celpe-Bras. Observamos, assim, que, embora as autoras façam referências conceituais a partir de diferentes fontes textuais, ambas dialogam discursivamente entre si e com o instrumento de política linguística. Além disso, as reflexões sobre o uso de gêneros do discurso parecem fazer parte de um projeto reflexivo maior, como anteriormente mencionado.

É nesse sentido que Rottava (2001) e Dal Corno (2001) fornecem pistas sobre a área de PLA que, ainda em formação, teria como base conceitual as noções de uso da linguagem e gênero do discurso no trabalho com o texto em sala de aula, mesmo na ausência de qualquer referência a Bakhtin ou a Clark. Esses autores, especialmente o primeiro, viriam a ser mais recorrentes em trabalhos que mostram relações com o Celpe-Bras.

Nas pesquisas produzidas nos anos seguintes, percebemos duas tendências relacionadas ao Celpe-Bras e/ou ao seu referencial teórico: a primeira com foco nas reflexões sobre o ensino e aprendizagem de PLA em trabalhos que se referem ao exame e/ou que tomam seu referencial teórico como suporte para a definição de orientações de ensino; e a segunda, representada por estudos sobre a avaliação em PLA que se concentram no exame e estabelecem um debate sobre o ensino a partir de sua base teórica. Em ambos os casos, o caráter comunicativo do ensino de línguas adicionais permanece presente em algumas produções acadêmicas.

Os estudos de Rodrigues (2006), Mohr (2007) e Santos (2007) são exemplificativos de um redirecionamento discursivo da abordagem comunicativa no ensino de PLA, orientada para uma nova perspectiva (ou novas perspectivas) de ensino. Essas orientações da área considerariam uma visão de uso da linguagem baseada na noção de gêneros do discurso de Bakhtin (2011) e em suas interpretações didáticas. É por isso que, em algumas produções científicas, vemos o aprofundamento

da descrição ou compreensão epistemológica em torno dos conceitos de uso da linguagem e de gênero do discurso.

Mohr (2007) analisa a produção escrita de hispanofalantes aprendizes de PLA e pressupõe a existência de uma abordagem de ensino comunicativa, com uma visão de uso da linguagem em interação, que objetiva o ensino de gênero do discurso por meio do reconhecimento de diversas situações sociais de uso da linguagem. Não há menção explícita ao referencial teórico de Clark (2000), mas indireta, que pode ser traçada entre a apropriação que a autora faz do conceito de gêneros de discurso e de suas interpretações por outros autores. Esse fenômeno explicaria a pouca recorrência ao trabalho de Clark em detrimento do predomínio da noção de gêneros do discurso em reflexões sobre o ensino, aprendizagem e avaliação. Os trabalhos da área substituíram essa noção para reinterpretá-la de acordo com os objetivos da pesquisa. Os dois conceitos referidos parecem partir de uma epistemologia semelhante e aparecem nos diferentes estudos como uma tentativa de descrever o que seria a chamada abordagem comunicativa.

Nos estudos de Rodrigues (2006) e Santos (2007), percebemos que a referência ao uso da linguagem com base em Clark (2000) encontra seu lugar na relação direta ou indireta dos trabalhos mencionados com o exame Celpe-Bras. Segundo Rodrigues (2006), o exame possui um caráter comunicativo compatível com as teorias do período acerca do processo de ensino e aprendizagem de línguas, devido ao fato de a comissão de elaboração do exame compartilhar a mesma concepção de aprendizagem de línguas.

Em pesquisa que aponta reflexões teóricas para o ensino do PLA e que faz remissão ao advento do Celpe-Bras, Rodrigues (2006) destaca a perspectiva de gêneros discursivos ao se trabalhar com o texto e propõe uma reflexão teórica sobre a definição de uma metodologia de ensino baseada nos pressupostos do exame. Esse também é o caso de Castro (2006), Sakamori (2006) e Silva (2006), que colocam o exame como elemento central de seus estudos. O mesmo fenômeno pode ser observado em Santos (2007) e Schoffen (2009), que abordam o quadro conceitual do exame.

Assim, Rodrigues (2006) é um dos primeiros a apresentar uma leitura mais explícita do referencial teórico do Celpe-Bras baseada na concepção de uso da linguagem de Clark (2000) e introduz um debate sobre os desenvolvimentos teóricos e metodológicos de tal concepção para o ensino do PLA. Podemos supor que a referência ao autor americano aparece em seu estudo para conferir certa validade não apenas ao exame, mas também ao ensino por ele influenciado. Isso faz parte de um *discurso sobre o exame*, que, gradualmente, foi modificado para ser uma referência para pesquisas sobre a sala de aula do PLA. A referência à visão de Clark (2000) serve para dar força ao discurso original do Celpe-Bras.

Outro estudo não diretamente relacionado ao Celpe-Bras é a proposta de nivelamento do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), de Santos (2007), que apresenta as ideias linguísticas de Bakhtin como a referência básica para a reflexão sobre a avaliação de desempenho em situações de uso da linguagem nas tarefas de leitura e produção escrita. Clark

(2000) não é mencionado no início do trabalho, mas seu conceito de uso de linguagem aparece duas vezes ao longo do texto, como exemplo de um fenômeno de repetição, comum a diferentes produções do campo de PLA, que fazem referência à obra dele para sistematizar, resumidamente, uma visão do uso da linguagem.

Nas obras em que essas ideias linguísticas são recorrentes, temos uma concepção teórica explicada com base em outro referencial teórico, que não é exatamente o original. Nas pesquisas que mencionam os dois autores, observa-se a passagem de uma referência de concepção de uso da linguagem de Clark (2000) como base do exame à adoção desse conceito como estruturante de uma perspectiva de ensino na qual as abordagens teóricas se aproximam das ideias de Bakhtin. Constata-se, ainda, que as ideias linguísticas circulam nos trabalhos da área partindo de estudos ligados ao campo da linguística aplicada ou aos estudos em didática de línguas adicionais de maneira geral, fazendo uso de conceitos teóricos semelhantes, que ganham progressivamente uma denominação mais explícita. Isso não significa dizer que o exame não foi importante para a legitimidade de uma perspectiva de ensino nos últimos anos, mas, antes, que diferentes pesquisas acadêmicas buscaram fontes outras de sistematização teórica para fundamentar a mudança epistemológica ocorrida em virtude do advento do exame.

A relação entre o uso da linguagem e a proficiência linguística é apresentada nos vários trabalhos sobre avaliação de PLA que se referem ao Celpe-Bras e também naqueles que consideram o exame como base para estabelecer certa relação com o ensino, aprendizagem e avaliação, como no caso de Schoffen (2009), Carilo (2012), Kraemer (2012), Mittelstadt (2013), Assunção (2015) e outras produções mais contemporâneas. As pesquisas que tratam de questões didáticas de PLA, de conceitos como uso da linguagem e gênero do discurso, redefinem a epistemologia da área. Essa variação é resultado de uma tentativa de garantir não só a autenticidade do Celpe-Bras, mas também de consolidar perspectivas teóricas adotadas pelos princípios conceituais do exame e de certo *discurso sobre o exame*, inserido em uma reflexão maior.

Embora constatadas mudanças das ideias linguísticas nos trabalhos analisados, alguns continuam a repetir discursos provenientes de fontes conceituais antigas. A título de exemplo, para entender o uso da linguagem de acordo com o exame, Nascimento (2008) refere-se à ideia do que seria uma avaliação comunicativa, em relação às reflexões de ensino e aprendizagem de línguas adicionais nas décadas de 1980 e 1990. Gaya (2010) apresenta um percurso teórico desse caráter comunicativo para a compreensão do uso da língua (ou linguagem) em situações reais de comunicação, como proposto no Celpe-Bras.

Esses movimentos discursivos de apropriação de um determinado quadro teórico para a consolidação de perspectivas de ensino podem ser associados com uma base comunicativa/discursiva do Celpe-Bras (Azeredo, 2012) como reflexo de um período e não somente de uma característica posta em relevo por tal instrumento. Essa definição proporciona a compreensão do fenômeno de repetição de determinadas produções acadêmicas na correlação com a evolução epistemológica da área. Azeredo (2012, p. 12) compreende que “a natureza do exame abordado é, ao mesmo tempo,

comunicativa, por priorizar situações reais de uso da língua alvo [...] e também discursiva, por incorporar traços pós-comunicativos [...]”, que seriam refletidos no uso de gêneros discursivos/textuais, na medida em que os sujeitos começassem a desempenhar certas funções ou papéis sociais por meio da linguagem. Para essa visão pós-comunicativa, segundo Azeredo (2012, p. 50), o uso da linguagem seria dado por meio de gêneros socialmente situados, o que se deve à “presença da voz bakhtiniana na base deste exame”. Essa voz tem sido retomada, especialmente a partir do conceito de gêneros discursivos e de noções adjacentes, em quase todas as produções mais atuais da área, com um certo aprofundamento teórico, a depender dos objetivos de cada pesquisa. Nos últimos anos, no entanto, a presença regular do referencial teórico/conceitual de Bakhtin e de suas interpretações didáticas (ou reinterpretções teóricas) é bastante evidente em diferentes pesquisas sobre ensino, aprendizagem e avaliação em PLA, em detrimento de uma presença escassa de referências a Clark (2000), as quais ficam restritas a uma relação com o Celpe-Bras.

Dentre os contextos de ensino e aprendizagem nos quais as pesquisas se desenvolveram, o Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (Santos, 2007) é um dos únicos, senão o único, que adota o conceito de uso da linguagem associado a Clark (2000) como base teórica do trabalho para organização de cursos. Embora alguns trabalhos focalizem o referencial teórico de Clark desde o início dos textos, nenhum deles o descreve em profundidade. A tendência das pesquisas produzidas na UFRGS, e também em outras instituições, é a de estabelecer uma rede de fontes teóricas e metodológicas para que se possa refletir sobre o PLA.

Na UFRGS, é possível verificar uma regularidade mais aparente nas dissertações e teses do que em outras instituições sobre o uso de diversas políticas linguísticas (oficiais e não oficiais) para esse tipo de reflexão. As demais instituições referem-se a outros referenciais teóricos relacionados à noção de gênero do discurso ou a conceitos adjacentes ao da interação verbal para estabelecer uma visão de linguagem. Apesar disso, todos os estudos parecem compartilhar uma visão idêntica, pela qual não só o Celpe-Bras pode ser o responsável, do ponto de vista da legitimidade, mas também os *Parâmetros Curriculares Nacionais*, que introduziram oficialmente uma pedagogia do trabalho com gêneros do discurso no Brasil.

Conforme mencionado no início desta seção, outro eixo que serve para estabelecer diretrizes para o ensino é o de estudos realizados anteriormente na área, como se conclui com base em Kraemer (2012), que se inspirou em obras acadêmicas da área, uma vez que, no Brasil, não há documento oficial para a orientação de conteúdos de cursos de PLA. A autora enfatiza a falta de uma política de ensino de idiomas como justificativa para a criação de um curso de português de nível iniciante, com base no uso de fontes diversas. Assim, a escolha do verbo “inspirar” representa não apenas um procedimento da pesquisadora, mas uma tendência de várias pesquisas realizadas em instituições de ensino superior, como no estudo de Mittelstadt (2013), que retoma as reflexões de autores anteriores para compor um quadro teórico de base. Isso porque, como verificamos, as universidades brasileiras estão atualmente concentrando perspectivas de ensino baseadas em diferentes teóricos para explicar conceitos semelhantes.

As propostas de Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), da UFRGS, ilustram um fenômeno de delimitação de políticas linguísticas reais, ou seja, daquelas definidas fora de instrumentos governamentais, que consistem em uma definição teórica alinhada com as ideias da área e uma proposta metodológica mais concreta, isto é, de base discursiva. Esses textos referem-se indiretamente aos debates dos anos 1990, quanto à crítica da abordagem comunicativa e a seu aprimoramento, o que deu origem a uma nova epistemologia. Como mostram Kraemer (2012) e Mittelstadt (2013), diferentes instrumentos de política linguística apresentam especificações sobre o gênero discursivo e seus conceitos adjacentes, tais como o Celpe-Bras, documentos orientadores para o ensino de língua materna e estudos acadêmicos.

O Celpe-Bras é entendido, segundo Dorigon (2016), como um mediador entre propósitos e materializações, ambos observáveis em discursos e práticas de pesquisas desenvolvidas na área. Os estudos aos quais tivemos acesso, produzidos a partir de 1998, mostraram a manutenção da noção de *gênero discursivo* graças não apenas ao discurso a respeito do exame Celpe-Bras, mas também às políticas educacionais brasileiras de ensino de português como língua materna, como os *Parâmetros Curriculares Nacionais* e as orientações curriculares dos diferentes estados brasileiros.

Nos anos seguintes à primeira edição do Celpe-Bras, a natureza comunicativa do exame baseou-se na visão da linguagem da época, em oposição ao ensino tradicional e mais de acordo com os estudos que discutiram o comunicativo (Martins, 2018). Essa relação mudou ao longo dos anos seguintes e está ocorrendo atualmente na área de PLA, com base nas ideias disseminadas por Bakhtin e por outros autores que reinterpretaram o referencial por ele proposto ou que a ele fazem referência de maneira mais ou menos explícita. A presença do conceito de gênero discursivo e de conceitos adjacentes a essa noção não são as únicas noções desenvolvidas no campo como um todo, mas parecem ser as mais debatidas pelas pesquisas sobre aspectos da sala de aula do PLA.

Nesta seção, abordaram-se as pesquisas que se dedicaram a criar um diálogo mais direto com o Celpe-Bras ou aquelas que fizeram referência aos pressupostos teóricos de Bakhtin ou Clark aplicados ao ensino de língua portuguesa. O exame Celpe-Bras não é concebido como um ponto de partida para uma nova epistemologia ou uma nova perspectiva na área, mas representou um ponto de passagem que legitimou as perspectivas de PLA baseadas na experiência de ensino e pesquisa em outras línguas adicionais, especialmente na esteira das discussões desenvolvidas pelos estudos sobre a abordagem comunicativa.

Considerações finais

Os documentos oficiais publicados antes do QuaREPE de 2009 forneceram um parâmetro para as necessidades decorrentes do contexto histórico e dos fluxos migratórios para Portugal. Tendo em vista a organização dos programas de ensino, o QuaREPE e o *Referencial Camões PLE* descrevem que o processo de ensinar e

aprender uma língua pressupõe o desenvolvimento de determinadas competências em conformidade com o QECRL.

No Brasil, a abordagem de ensino discursiva, de cariz bakhtiniano, do PLA não parte explicitamente de orientações políticas de educação linguística implementadas pelo governo. Segundo Schoffen e Martins (2016) e Martins (2018), essa perspectiva brasileira está estruturada sobretudo nas noções incorporadas no exame Celpe-Bras e em outras orientações norteadas pelas políticas de ensino da língua materna. Por esse motivo, o campo brasileiro de PLA foi descrito com base no construto do Celpe-Bras, considerado como um instrumento fundamental de política linguística que incorpora uma visão de linguagem, a qual se buscou delimitar ao longo do histórico de pesquisas acadêmicas analisadas.

Este trabalho possibilitou compreender os caminhos que, no contexto brasileiro, levaram à construção de um lugar enunciativo específico e a sua distinção em relação à história do ensino de português para falantes de outras línguas em Portugal. A pesquisa histórica e conceitual aqui descrita nos coloca diante da necessidade de se pensar uma política educacional brasileira que sistematize e legitime as orientações apresentadas por grande parte dos estudos brasileiros. Além disso, evidenciamos a importância de pesquisas acadêmicas realizadas nas universidades para o desenvolvimento e a consolidação da área de PLA, na medida em que os discursos por elas difundidos proporcionam novos olhares epistemológicos às metodologias de ensino de português e acabam por definir direcionamentos para a prática em sala de aula.

Sendo assim, constatou-se que o ensino de PLA possui históricos de ascensão diferentes em Portugal e no Brasil, relacionados a situações sociais e linguísticas específicas e a políticas transnacionais que exigiram diferentes esforços para o estabelecimento de quadros teóricos e metodológicos no ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Com este texto, abre-se espaço para os especialistas refletirem sobre a relação entre Portugal, Brasil e, possivelmente, outros países de língua portuguesa a respeito do diálogo entre as perspectivas de ensino do PLA para a manutenção da presença da língua portuguesa no mundo.

Referências bibliográficas

ASSUNÇÃO, K. C. *Proposta fundamentada de níveis de desempenho para português como segunda língua*. 2015. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2015.

AZEREDO, L. A. S. *Relação poder-saber no/pelo certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros e os modos de subjetivação de professores*. 2012. 114 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade de Taubaté, Taubaté, 2012.

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação (MEC). Secretaria de Educação Superior (SESu). *Manual do candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília, 2011.

BRASLAVSKY, C. *Tendances mondiales et développement des curricula*. Bruxelles: Association Francophone d'Éducation Comparée (AFEC), 2001. 20 p. Conferência apresentada nas Jornadas Internacionais sobre as Políticas Nacionais de Educação e de Formação, Bruxelas, 9-12 de maio 2001. Disponível em: <http://www.er.uqam.ca/nobel/cudcu/publication/ref/20braslavsky.pdf>. Acesso em: 4 jan. 2019.

CAMÕES INSTITUTO DA COOPERAÇÃO E DA LÍNGUA. *Referencial Camões PLE: português língua estrangeira*. Lisboa, 2017. Disponível em: http://cvc.instituto-camoes.pt/dmdocuments/referencial_camoes_ple.pdf. Acesso em: 4 jul. 2019.

CARILO, M. S. *Tarefas de leitura e produção escrita no ensino a distância de língua portuguesa para intercâmbio acadêmico*. 2012. 134 p. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre, 2012.

CASTRO, P. B. *Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras*. 2006. 131 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2006.

CLARK, H. H. O uso da linguagem. *Cadernos de Tradução*, Porto Alegre, v. 9, p. 49-71, 2000.

CONSELHO DA EUROPA. *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino e avaliação*. Porto: Asa, 2001. (Coleção Perspectivas Actuais: Educação). Disponível em: http://area.dge.mec.pt/gramatica/Quadro_Europeu_total.pdf. Acesso em: 7 jun. 2019.

DAL CORNO, G. O. M. *O papel da pragmática na análise do livro didático para o ensino comunicativo do português do Brasil para estrangeiros*. 2001. 172 f. Dissertação (Mestrado em Aquisição da Linguagem) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2001.

DINIZ, L. R. A. *Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira*. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Departamento de Linguística, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2008.

DORIGON, T. *O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações*. 2016. 128 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

FURTOSO, V. B. Onde estamos? Para onde vamos? A pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In: LUCAS, P.

O.; RODRIGUES, R. F. L. (Orgs.). *Temas e rumos nas pesquisas em linguística (aplicada): questões empíricas, éticas e práticas*. Campinas: Pontes Editores, 2015. p. 153-195.

GAYA, K. F. *Atividades de compreensão oral como insumo para a produção oral/escrita em português língua estrangeira: preparação para o Exame Celpe-Bras*. 147 f. 2010. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Instituto de Letras e Comunicação, Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

KRAEMER, F. F. *Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso*. 2012. 191 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2012.

LEITE, C. Políticas de formação de professores do ensino básico em Portugal: uma análise focada no exercício da profissão. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, Rio de Janeiro, v. 11, n. 26, p. 8-29, nov./dez. 2014. Número temático.

MARTINS, A. F. *Direcionamentos para o ensino de português como língua adicional em Portugal e no Brasil: análise de propostas e reflexão para a definição de uma política linguística brasileira*. 2016. 82 f. Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2016.

MARTINS, A. F. *Histoire des idées linguistiques du domaine du PLA au Brésil: un parcours des notions d'Usage du Langage et de Genres du Discours dans les politiques linguistiques de facto*. [História das ideias linguísticas da área de PLA no Brasil: um percurso das noções de Uso da Linguagem e de Gêneros do Discurso nas políticas linguísticas de facto]. 2017. Dissertação (Mestrado) – Université Paul-Valéry Montpellier III, Montpellier, 2017.

MARTINS, A. F. Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional: o exame Celpe-Bras como um mecanismo de políticas linguísticas. *BELT: Brazilian English Language Teaching Journal*, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 223-243, jan./jun. 2018.

MAURER, B. *Enseignement des langues et construction européenne: le plurilinguisme, nouvelle idéologie dominante*. Paris: Éditions des archives contemporaines, 2011.

MITTELSTADT, D. D. *Orientações curriculares e pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional*. 2013. 218 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2013.

MOHR, D. *Português para hispanofalantes no CELIN: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos*. 2007. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2007.

NASCIMENTO, B. S. *Uma proposta de ambiente virtual cooperativo para auxiliar processos do exame Celpe-Bras*. 2008. 208 f. Dissertação (Mestrado em Informática) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2008.

OLIVEIRA, G. M.; DORNELLES, C. Políticas internacionais del português. *Análisis del Real Instituto Elcano (ARI)*, Madrid, n. 135, 28 dez. 2007. Disponível em: <http://www.realinstitutoelcano.org/wps/portal/rielcano_es/contenido?WCM_GLOBAL_CONTEXT=/elcano/elcano_es/zonas_es/ari135-2007>. Acesso em: 4 jul. 2019.

PINTO, P. F. *Política portuguesa de ensino de português no estrangeiro*. 2015. Disponível em: <www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=317:politicaportuguesa-de-ensino-de-portugues-no-estrangeiro&catid=72:edicao-8&Itemid=114>. Acesso em: 4 jan. 2019.

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 6, de 18 de janeiro de 2001. Aprova a reorganização curricular do ensino básico. *Diário da República*, [Lisboa], 18 jan. 2001. Disponível em: <<https://data.dre.pt/eli/dec-lei/6/2001/01/18/p/dre/pt/html>>. Acesso em: 5 jul. 2019.

REFERENCIAL Camões de Português Língua Estrangeira. *Jornal de Letras, Artes e Ideias*, Lisboa, v. 36, n. 1207, jan. 2017. Suplemento do Camões Instituto de Cooperação e da Língua, n. 238, p. 2-3. Disponível em: <https://www.instituto-camoes.pt/sobre/publicacoes/jornal-de-letras/encarte-camoes-no-jl-n-238-4-de-janeiro-de-2017>>. Acesso em: 7 jun. 2019.

162

RODRIGUES, M. S. A. *O exame Celpe-Bras: reflexões teóricas para o professor de português para falantes de outras línguas*. 2006. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

ROTTAVA, L. *A leitura e a escrita como processos inter-relacionados de construção de sentidos em contexto de ensino/aprendizagem de português como L2 para hispano-falantes*. 2001. 82 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2001.

SAKAMORI, L. *A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras*. 2006. 190 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2006.

SANTOS, L. G. *Avaliação de desempenho para nivelamento de alunos de português como língua estrangeira*. 2007. 177 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

SCARAMUCCI, M. V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P. (Orgs.) *Ensino e pesquisa em português para estrangeiros*. Brasília: Ed. da UnB, 1999. p. 75-81.

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

SCHOFFEN, J. R. *Avaliação de proficiência oral em língua estrangeira: descrição dos níveis de candidatos falantes de espanhol no exame Celpe-Bras*. 2003. 101 f. Dissertação (Mestrado em Letras) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2003.

SCHOFFEN, J. R. *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras*. 2009. 192 f. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Instituto de Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. *Revista Virtual de Estudos da Linguagem: ReVEL*, v. 14, n. 26, p. 271-306, 2016.

SILVA, R. M. R. *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame*. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Linguística) – Centro de Estudos e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2006.

Alexandre Ferreira Martins, doutorando em *Sciences du Langage* na Université Paul-Valéry Montpellier III, é mestre nessa área pela mesma instituição, onde também atua como professor contratado do Departamento de Estudos Portugueses, Brasileiros e de Outros Países Lusófonos.

alefemartins@gmail.com

Recebido em 4 de janeiro de 2019

Aprovado em 25 de março de 2019

Manifestações rápidas, entrevistas, propostas, etc.

espaço aberto

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras): histórico, questões controversas e perspectivas

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci

entrevistada por Elysio Soares Santos Junior

Leandro Rodrigues Alves Diniz

Entrevistadores: Como uma das precursoras do Celpe-Bras e membro de diferentes comissões técnico-científicas do exame, quais são, no seu ponto de vista, os maiores avanços desde a primeira aplicação, em 1998?

167

Matilde Scaramucci: Antes de iniciar, não poderia deixar de agradecer aos organizadores deste número da revista *Em Aberto* pelo convite para participar desta entrevista e dizer que me sinto muito honrada por ter sido escolhida. Espero que minhas respostas possam contribuir para um maior entendimento do exame e, ao mesmo tempo, possam ser consideradas registros para sua história.

Estar envolvida com o exame desde 1993, quando foi criado, e trabalhar na área de avaliação em contexto de línguas sempre me fizeram ter expectativas muito altas em relação às necessidades de aprimoramento da prova e das políticas a ela relacionadas. O Celpe-Bras é um exame de desempenho que avalia a proficiência na língua em situações de uso, portanto, complexo por natureza e exigente em pesquisas que possam nos fazer entender melhor seu funcionamento. Não posso deixar de reconhecer que algumas das minhas expectativas se tornaram realidade. Por outro lado, ainda há um longo caminho a percorrer, considerando nossa falta de tradição em avaliações de proficiência em larga escala e nosso baixo nível de letramento em avaliação em geral.

O exame foi criado com apenas dois níveis, Primeiro Certificado e Segundo Certificado, embora essa denominação não tenha sido uma decisão da comissão técnica. Os dois níveis, num primeiro momento, pareciam atender às exigências e necessidades de certificação do público-alvo, composto majoritariamente de alunos estrangeiros que vinham estudar em nossas universidades. Após algumas aplicações, entretanto, observamos que apenas dois níveis não eram suficientes para diferenciar, adequadamente, os perfis de proficiência.

É importante salientar que níveis de proficiência em um exame dessa natureza são pontos de corte em um contínuo, que geralmente se inicia no nível definido como mínimo e termina no nível mais alto. No Celpe-Bras, isso significava dois pontos de corte, definindo, portanto, duas faixas de proficiência que na prática se mostraram muito longas. O que quero dizer é que um candidato que estava no início da faixa do Primeiro Certificado, por exemplo, e outro no final dessa mesma faixa, geralmente, tinham perfis diferenciados, embora na mesma faixa. Então tomamos a decisão de desdobrar os níveis em quatro e denominá-los diferentemente, fazendo a distinção entre o Intermediário e o Intermediário Superior, e entre o Avançado e o Avançado Superior, tomando o componente linguístico como base para essa diferenciação.

168

A descrição geral dos níveis, a vigorar a partir da edição de 2019/2,¹ foi revista para se tornar mais condizente com o fato de utilizarmos um único exame para avaliar quatro níveis de proficiência. Fizemos a diferenciação entre os níveis levando em conta todos os aspectos pertinentes, e não mais apenas o componente linguístico. Também foram eliminadas as diferenciações entre os assuntos dos textos e as situações relativas aos vários níveis que constavam dos descritores gerais originais, uma vez que, por termos um mesmo exame para quatro níveis, os textos e as situações são os mesmos, sendo a qualidade do desempenho do participante nas tarefas propostas o único elemento diferenciador.

Todas essas mudanças estão sendo documentadas e deverão fazer parte do *Documento Base do Exame Celpe-Bras*, que está em elaboração e será publicado brevemente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Esse documento, há muito necessário, explicita melhor o construto do exame para que possa ser mais bem entendido pela comunidade que faz uso de seus resultados e, portanto, sua publicação será um grande avanço.

¹ Segundo semestre de 2019.

Ao longo das aplicações nesses 20 anos, pudemos fazer pequenos ajustes nas grades de avaliação tanto da parte oral como das tarefas escritas. Alterações como essas, que preservam o construto do exame, fazem parte de processos de aprimoramento de exames em geral e são esperadas. Por exemplo, na parte escrita do Celpe-Bras, apesar de a grade estar dividida em três eixos, a avaliação sempre foi holística, uma vez que o corretor sempre atribuía uma única nota. Portanto, algumas mudanças na grade, que a partir de 2013/2 passou a ter somente dois eixos de avaliação, foram muito importantes. A partir de 2014/2, em decorrência das discussões realizadas entre os membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras e os avaliadores da parte escrita, assim como de outros trabalhos acadêmicos, a grade foi novamente ajustada para contemplar os parâmetros atuais de avaliação.

As grades utilizadas pelo avaliador-interlocutor e pelo avaliador-observador na parte oral também foram revistas e validadas durante as várias aplicações do exame, passando a incorporar ajustes de maneira a refletirem mais precisamente o que estava sendo avaliado. Novas mudanças deverão ser implementadas a partir da edição 2019/2.

Bastante relevante foi a revisão feita nas especificações do exame – utilizadas pela Comissão Técnico-Científica e por aqueles que elaboram itens – para torná-las mais explícitas e, conseqüentemente, mais representativas de seu construto. Em exames de proficiência, as especificações são elaboradas com base em uma análise de necessidades do público-alvo e são fundamentais, na medida em que podem ser consideradas o primeiro nível de operacionalização do construto do exame, relacionando as necessidades do público-alvo aos itens e às tarefas das provas.

Estou deixando de mencionar aqui outras alterações menores, embora não menos importantes, realizadas nos procedimentos de aplicação do exame, assim como no seu sistema administrador, necessárias para facilitar os processos de inscrição e inserção de notas pelo centro aplicador, em vista do aumento crescente de candidatos ao longo dos anos. Não estou mencionando, ainda, o entendimento mais profundo que temos obtido – por meio de pesquisas em andamento conduzidas recentemente e pela experiência de elaboração e correção – sobre a complexidade envolvida na avaliação de tarefas que integram leitura e escrita ou compreensão oral e escrita e que compõem a parte escrita, mas que ainda não, necessariamente, se reverteu em mudanças. À época da criação do exame, pouco ou quase nada se falava sobre avaliação de habilidades integradas, tendo se tornado um tópico de pesquisa importante mais recentemente, o que mostra quão inovador o exame era quando foi desenvolvido. Ou uma compreensão mais aprofundada sobre a parte oral, incluindo, por exemplo, o impacto que os tópicos e a estrutura dos elementos provocadores têm na condução da interação e nos resultados dessa

avaliação. Esse entendimento também deverá levar a mudanças na estrutura da parte oral.

Não posso deixar de reconhecer os investimentos para a ampliação dos centros aplicadores do exame no Brasil e no exterior. Na primeira aplicação, tivemos 127 candidatos em oito postos aplicadores, enquanto na segunda edição de 2018 tivemos 7.442 participantes, que fizeram o exame em mais de 90 postos aplicadores no Brasil e no exterior. Esse aumento reflete, em grande parte, o crescimento da importância do português no mundo, mas também se deve à imagem positiva que o exame tem mantido ao longo dos anos. Não posso deixar de fazer uma crítica em relação às decisões dessa ampliação – muitas delas não motivadas pela necessidade real de expansão do ensino de português para estrangeiros no Brasil e no mundo – que geraram concentração de centros aplicadores em alguns locais, sem demanda justificada, em detrimento da falta de centros em outros. No meu entender, essa ampliação teria que ser mais bem fundamentada e mais estratégica, com exigências maiores para os centros aplicadores, de modo a manter a qualidade das aplicações.

Apesar desses avanços, o exame ainda tem aspectos que deixam a desejar. O seu aprimoramento poderia ser mais efetivo se tivéssemos, por parte das instituições responsáveis por ele, um real reconhecimento da importância do exame na promoção da nossa língua, que se traduzisse em investimentos em uma estrutura de trabalho que permitisse a criação de uma equipe de pesquisa formada por especialistas em avaliação em contextos de línguas. Incluindo, minimamente, um profissional estatístico especializado em avaliação de exames de desempenho. Essa equipe se dedicaria ao aprimoramento do exame, em um trabalho conjunto com a Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras, de forma que a cada aplicação teríamos novos dados para analisar o comportamento dos diversos aspectos do exame, principalmente seus pontos frágeis, para construir argumentos, o que é condizente com uma visão moderna de validade. Apesar das inúmeras pesquisas já conduzidas sobre o exame, não temos, como eu já disse em outras ocasiões, estudos sérios de validação, que muito poderiam contribuir para seu aprimoramento e para a divulgação dos seus índices de validade e confiabilidade.

Outro avanço importante seria investir na formação de avaliadores da parte oral, porque, até o momento, ela tem deixado a desejar. A formação de avaliadores da parte escrita, apesar de não ser ideal, tem promovido o diálogo e a troca de experiências e levado a um entendimento maior sobre o exame pela comunidade.

O fato de mencionar essas necessidades de aprimoramento não diminui, de maneira alguma, o mérito do exame, que tem mantido seu valor de face e exercido efeitos retroativos importantes tanto no nível macro – instituições e

educação linguística em geral – quanto no nível micro – percepções dos professores e ensino de português no Brasil e no exterior –, promovendo práticas mais contemporâneas, com foco no uso da língua. Assim, tem sido um exame de alta relevância, pelas decisões importantes que têm sido tomadas com base em seus resultados, e, como tal, instrumento importantíssimo de política linguística do Estado brasileiro.

Entrevistadores: Em que medida os resultados das pesquisas sobre o Celpe-Bras têm contribuído para avanços na validade e confiabilidade do exame?

Matilde Scaramucci: Elaborar exames, especialmente de proficiência de larga escala, é uma tarefa árdua e complexa, principalmente os da natureza do Celpe-Bras, que, como disse antes, são exames de desempenho baseados em tarefas, que procuram avaliar a proficiência em situações realistas. A literatura discute os desafios para seu aprimoramento e pesquisas sobre a avaliação de seus impactos são extremamente importantes. Com certeza, se consultarem a plataforma digital Acervo Celpe-Bras,² que reúne uma série de documentos sobre o exame, organizado por minha colega Juliana Schoffen e equipe, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), poderão observar o grande número de pesquisas relacionadas à prova, que com certeza trouxeram muitas contribuições. Até outubro de 2018, pelo menos 8 teses de doutorado, 44 dissertações de mestrado, 17 trabalhos de conclusão de curso de graduação, 27 capítulos de livros e 38 artigos foram publicados sobre o exame. Há, entre elas, pesquisas que focalizam a definição de níveis de proficiência e a operacionalização do construto do exame em grades de avaliação; outras que evidenciam o desempenho oral e escrito dos falantes de línguas distintas e a atuação do examinador-interlocutor. Essas pesquisas foram conduzidas por especialistas da área de avaliação, com contribuições diretas para o aprimoramento do exame e para o entendimento do seu construto. Entretanto, há outras que, embora conduzidas por especialistas da linguagem, são mais centradas, por exemplo, em questões culturais ou nos textos produzidos na avaliação. Ainda que importantes – por abrangerem temas de interesse para a área de ensino-aprendizagem de línguas de maneira geral, como práticas, abordagens e metodologias de ensino, assim como para a formação de professores –, não oferecem necessariamente subsídios para o aprimoramento do exame.

Portanto, apesar de os números das pesquisas serem consideráveis, à primeira vista, não podemos nos iludir, pois ainda há muito o que fazer. Em minha opinião, como já mencionei, há necessidade de projetos de pesquisa fundamentados em conceitos da área de avaliação, conduzidos por pessoas

² Disponível em: <www.ufrgs.br/acervocelpebras>.

que sejam especialistas da área e que, se bem estruturados e explicitados, poderiam ser considerados estudos de validação. Reiterando o que já disse, incentivos poderiam ser dados por parte dos responsáveis pelo exame, com a publicação de um grande edital que organizaria os vários tópicos e aspectos importantes da prova, com explicitação de metas e aspectos metodológicos, a exemplo do que fazem outros exames internacionais.

Entrevistadores: Diferentemente do que ocorre em outros países, a maior parte dos estudantes cuja língua materna não é o português realiza cursos de graduação ou pós-graduação no Brasil sem apresentar o Celpe-Bras. A senhora considera desejável, ou possível, uma maior exigência desse exame num cenário de crescente preocupação com o processo de internacionalização das instituições de ensino superior brasileiras? Em caso positivo, em que situações o Celpe-Bras deveria, a seu ver, ser exigido?

Matilde Scaramucci: Ao longo dos meus vinte e tantos anos de envolvimento com o exame, tenho batalhado incessantemente para torná-lo obrigatório para admissão de alunos estrangeiros em nossas universidades, o que vai além dos convênios do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). É importante dizer que tenho enfrentado uma oposição bastante grande por parte dos dirigentes de minha universidade que, em sua visão estreita de internacionalização, consideram o inglês a solução para todos os problemas, e o exame Celpe-Bras seria uma barreira a esse processo. A falta de institucionalização do exame no Brasil tem sido muito ruim e, conseqüentemente, impedido a projeção internacional mais efetiva do português e a possibilidade de recebermos alunos estrangeiros que já venham com um certo nível de proficiência na língua, o que diminuiria a necessidade de tantos investimentos nas universidades, que em geral passam por problemas financeiros. Sem levar em conta as grandes contribuições que essa proficiência teria para a qualidade das experiências desses alunos no Brasil e seu desempenho acadêmico. Além disso, a falta de exigência de proficiência na língua, que poderia ser minimizada pela exigência do certificado, tem levado inúmeras universidades à oferta de disciplinas de graduação em inglês, porque não lhes resta outra saída para convencer os estrangeiros a estudarem no Brasil.

Vejo como muito importante o papel dos coordenadores do Celpe-Bras nas universidades brasileiras, pois a eles cabe a missão de tornar o exame conhecido em suas comunidades, mostrando sua importância, e incluí-lo nas pautas de discussão e em políticas de língua da instituição. Pela falta de tradição em uso de exames de proficiência no Brasil e pela nossa cultura

colonialista de desvalorização da nossa língua, imagino que as mudanças nesse sentido sejam lentas, o que exigiria a implementação do certificado em etapas, levando em conta os públicos diferenciados e as várias áreas da universidade. Em outras palavras, estou sugerindo uma inserção do certificado de forma estratégica, que viria na esteira de uma valorização da língua local. Apesar de as IES terem autonomia em suas decisões, reconheço como extremamente importante o apoio institucional do Inep e do Ministério da Educação (MEC), inserindo essa questão em suas pautas de discussão com as instituições de ensino superior. O programa Idiomas sem Fronteiras, com a criação dos núcleos que incluem o Português Língua Estrangeira (PLE), tem sido um grande incentivo para a criação da área de ensino de PLE e a aplicação do exame Celpe-Bras. Esses núcleos, entretanto, precisarão de apoio de colegas mais experientes para que seus professores sejam bem formados nessa área e que as aplicações do exame sejam bem-sucedidas.

Como já sugeri, outra possibilidade que daria maior reconhecimento ao exame seria a formação de um conselho consultivo formado por representantes da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) – que ao mesmo tempo são usuários de seus resultados e também agências de fomento à pesquisa, e podem contemplá-lo em suas políticas. Juntamente com representantes do Itamaraty, poderiam pensar, colaborativamente, em medidas que contribuam para o aprimoramento e para a valorização dessa certificação.

Entrevistadores: Em que contextos, fora do espaço acadêmico, a senhora acredita que o Celpe-Bras deveria ser exigido? Nesses casos, seria interessante, a seu ver, a criação de exames para fins específicos?

Matilde Scaramucci: O público-alvo do Celpe-Bras é constituído, em primeiro lugar, por alunos estrangeiros que vêm estudar em nossas universidades e também por profissionais que necessitam da língua para trabalhar no Brasil ou em empresas que usam o português no exterior. Como um exame geral de proficiência, atende, prioritariamente, esses dois tipos de público, mas realmente seria muito interessante se pudéssemos ter, nos moldes do que ocorre em outros países, também exames mais específicos, por exemplo, para a área da saúde ou de negócios, em que necessidades de uso mais particulares da língua pudessem ser contempladas.

A Austrália, por exemplo, tem há muitos anos um importante exame de proficiência para profissionais da saúde, envolvendo médicos, fisioterapeutas, enfermeiros, entre outros que queiram exercer a profissão naquele país. O Brasil já conta com um exame de proficiência em inglês para controladores

de voo, o Exame de Proficiência em Inglês Aeronáutico do Sistema de Controle do Espaço Aéreo Brasileiro (EPLIS) desenvolvido pelo Instituto de Controle do Espaço Aéreo, de São José dos Campos, subordinado ao Departamento de Controle do Espaço Aéreo da Força Aérea Brasileira.

Por um lado, não podemos deixar de reconhecer o esforço envolvido no desenvolvimento de exames dessa natureza e a falta de letramento em avaliação de nossa sociedade. Por outro lado, para que esses exames, com propósitos específicos, sejam bem elaborados e mereçam ser implementados, há a necessidade de pesquisas que façam o levantamento e análise de necessidades desses públicos, num trabalho conjunto de profissionais dessas áreas e especialistas em avaliação em contextos de línguas, o que traria grandes contribuições para o desenvolvimento da área de avaliação no Brasil.

O Celpe-Bras tem sido uma exigência de muitas entidades de classe, a meu ver, acertadamente. A mais importante delas foi a do Conselho Federal de Medicina (CFM), infelizmente suspensa por uma determinação do Ministério Público – um grande erro a meu ver, considerando a importância vital que a proficiência na língua tem, especialmente nesse contexto. Eu acho que todas as entidades de classe deveriam exigir o exame Celpe-Bras. Tenho notícia de vários professores estrangeiros que são contratados pelas nossas universidades sem apresentarem proficiência em língua portuguesa, com consideráveis prejuízos para a qualidade das aulas.

174

Entrevistadores: O Decreto nº 7.948, de 12 de março de 2013, estabeleceu a obrigatoriedade de apresentação do Celpe-Bras como pré-requisito para ingresso de estrangeiros no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), inclusive os oriundos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). A exigência gerou certa polêmica, tendo havido, inclusive, solicitações formais da comunidade acadêmica para que o Itamaraty reveja essa decisão. Qual a sua posição sobre o uso do Celpe-Bras para cidadãos vindos da CPLP?

Matilde Scaramucci: Como eu já mencionei em outras ocasiões, considero essa decisão um desastre total. Não apenas sob o ponto de vista da avaliação propriamente dita – o que a literatura especializada chamaria de “uso equivocado”, uma vez que o exame não foi desenvolvido para esse público-alvo, que apresenta necessidades distintas daquelas do estrangeiro falante de outras línguas, o que invalidaria seus resultados –, mas também pelo fato de ter tido repercussões diplomáticas muito negativas. Por outro lado, entendo que tal decisão – e não estou, de maneira alguma, tentando justificá-la –, como muitas outras neste País, tenha sido tomada sem uma reflexão mais aprofundada e sem a devida consulta ao especialista, diante da percepção das dificuldades linguísticas apresentadas por esses alunos durante seus cursos

no Brasil. A explicação, nesse caso, é falta de letramento acadêmico, o que não é uma característica apenas desses alunos estrangeiros, mas também de muitos alunos brasileiros. Nesse contexto, cursos de letramento acadêmico seriam mais indicados.

Entrevistadores: Outro ponto que gerou polêmica na comunidade acadêmica foi a exigência do Celpe-Bras para fins de naturalização ordinária, por meio da Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018. Após a repercussão da exigência, o documento acabou sendo alterado pela Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, que ampliou as possibilidades de comprovação de proficiência por parte daqueles que desejam se naturalizar no Brasil. Qual sua posição sobre essa mudança?

Matilde Scaramucci: O uso de exames de proficiência para fins de naturalização tem sido uma polêmica antiga em muitos países, em que o volume de imigrações e, conseqüentemente, de naturalizações tem sido maior. Muitos desses exames têm sido vistos mais como mecanismos de contenção desses pedidos de naturalização – verdadeiros *gate-keepers* – do que como exames de língua. Para alguns autores, são exemplos de como os construtos nesses exames podem ser políticos, uma vez que, apesar de explicitarem que o foco da avaliação é a proficiência na língua, quando operacionalizada nos exames, essas avaliações acabam por incluir habilidades, competências e conteúdos que extrapolam essa proficiência.

Levar em conta a proficiência na língua como um dos pré-requisitos para a naturalização, no meu entendimento, é uma medida adequada, uma vez que a proficiência é essencial para o exercício de cidadania. Dessa forma, portanto, a portaria me parece bem intencionada. Entretanto, mais uma vez, essa situação mostra claramente, como no caso anterior dos países lusófonos, que as decisões são tomadas de maneira unilateral, sem consulta às instituições ou atores envolvidos – no caso o Inep – para um melhor entendimento do construto do exame e suas exigências, sem a devida análise do contexto para o qual está sendo pensado.

As perguntas que deveríamos fazer seriam: quais as exigências linguísticas adequadas para esse contexto? Que construto deveria ter um exame para atender a essas exigências?

A implementação da Portaria Interministerial nº 11,³ sem uma consulta prévia e sem torná-la pública em tempo hábil para que os postos aplicadores se preparassem para um maior volume de inscrições, acabou por gerar conflitos

³ A Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018, foi alterada pela Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018.

e críticas que levaram à sua reformulação. Em sua segunda versão, os requisitos foram ampliados para incluir, além do exame Celpe-Bras, outras possibilidades, o que, no meu entender, é muito preocupante. Não há, nesse caso, um perfil de proficiência mínimo desejável. Assim, ter concluído um curso de ensino superior em uma instituição de ensino registrada no MEC é equivalente a ter cursado uma pós-graduação no Brasil. Dependendo da área, as exigências podem ser muito distintas: muitas universidades brasileiras aceitam hoje, de seus alunos de pós-graduação, teses redigidas em língua estrangeira, e há cursos em que todas as disciplinas são ministradas em inglês. Por sua vez, essas exigências também podem ser equivalentes à aprovação no exame da Ordem dos Advogados. Ao que me parece, esse exame é de múltipla escolha, e a aprovação pode significar apenas avaliação de conteúdos mediante a leitura, não incluindo a capacidade de escrita nem de produção oral da língua. Além disso, as três modalidades não avaliam a língua diretamente, mas pressupõem que a língua esteja envolvida. A última possibilidade, embora se refira à aprovação em avaliação da capacidade de comunicação em língua portuguesa propriamente dita, aplicada por instituição de ensino superior reconhecida pelo Ministério da Educação na qual seja oferecido curso de idioma, também é extremamente vaga. O que se entende por avaliação da capacidade de expressão em língua portuguesa? Oral? Escrita? Essa indefinição ou falta de explicitação pode levar a injustiças e a distorções. Concluindo, ambas as portarias deixam a desejar.

176

Entrevistadores: Em 10 e 11 de setembro de 2018, ocorreu, em Lisboa, a “I Reunião Técnica de Certificação Comum: em busca dos caminhos necessários e dos caminhos possíveis”, organizada pelo Instituto Internacional de Língua Portuguesa (IILP). A senhora considera possível, ou desejável, a criação de um exame único para a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa?

Matilde Scaramucci: A possibilidade de criação de um exame único ou da junção dos exames de Portugal e do Brasil é um assunto antigo. Eu acompanhei de perto a primeira tentativa de aproximação dos dois exames, quando minha colega Margarete Schlatter e eu participamos, como representantes da Comissão Celpe-Bras à época, de uma reunião nos dias 13 e 14 de dezembro de 2001, em Lisboa, com a Comissão do Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira (Caple) e representantes do Ministério da Educação de Portugal e do Instituto Camões, entidades responsáveis pela elaboração do sistema de certificação de Portugal.

Desde o início dessa aproximação, a possibilidade de criação de um sistema comum para as duas variedades distintas – nessa época, as variedades brasileira e portuguesa estavam em jogo – pareceu-nos inviável devido, principalmente, às diferenças entre as variedades e, acima de tudo, às

divergências que pudemos observar em relação à visão de língua(gem) que fundamentava os dois sistemas de avaliação. Entretanto, na ocasião, fizemos uma proposta que envolvia reconhecimento mútuo dos dois sistemas de certificação em contextos em que eram exigidos, o que demandaria um estudo para operacionalizar a equivalência entre os exames existentes. Além disso, propusemos a construção de um glossário comum de termos de avaliação; a elaboração de um certificado comum para fins específicos, na área de negócios; e uma agenda de trabalho e de reuniões para o período 2002-2003. É importante mencionar que, passados 18 anos, nenhum desses itens foi retomado e, conseqüentemente, nenhuma das metas foi alcançada.

Na minha opinião, embora à primeira vista a ideia de um exame único para os países da CPLP – em que o português seria considerado em uma perspectiva pluricêntrica – possa ser atraente, há vários aspectos que precisariam ser elucidados por se tratar de uma questão complexa e que, por restrição de espaço, seria impossível abarcá-los nesta discussão. O primeiro deles seria, sem dúvida alguma, avaliar melhor as vantagens e desvantagens de um exame comum, e, para isso, precisamos de um levantamento das necessidades de uso da língua nos seus múltiplos contextos dos vários países e usos da certificação, competências específicas e novas demandas que ainda nos são desconhecidas, condições de aplicação, entre outros.

Outra questão fundamental é entender melhor o que é uma abordagem pluricêntrica e o que seria operacionalizá-la em um exame, mas também no ensino que o precede e por ele é influenciado. No contexto de inglês como língua internacional, uma das constatações é que, embora haja muitos estudos dedicados a elaborar argumentos teóricos em defesa de abordagens pluricêntricas, poucos se concentram em investigar o que realmente acontece na prática quando esses princípios são operacionalizados. No nosso caso, teríamos que considerar não apenas as variedades portuguesa e brasileira, mas também as dos outros países da CPLP, que têm realidades pouco conhecidas. Como ficariam as questões culturais, tão indissociáveis no ensino e na avaliação da língua?

Mais promissor e muito mais produtivo, a meu ver, seria manter cada um dos exames existentes, considerando os ganhos de cada uma das trajetórias e os riscos que uma nova certificação possa trazer para as já existentes. E, baseados na experiência acumulada no desenvolvimento desses exames, pensarmos na elaboração conjunta de outros instrumentos de avaliação, por exemplo, conforme mencionei antes, um exame para a área de negócios – já reconhecida como estratégica na reunião de 2001 – ou para crianças – extremamente importante nos contextos de língua de herança, servindo como incentivo para manutenção do português em muitas comunidades no exterior – ou ainda para o contexto de acolhimento e naturalização.

Entrevistadores: A senhora considera que seria importante o estabelecimento de possíveis equivalências entre o Celpe-Bras e os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)? Que etapas seriam necessárias para tanto?

Matilde Scaramucci: Acho muito importante que cada país tenha seu quadro de referência, de forma a estabelecer metas para o ensino e a aprendizagem de línguas estrangeiras mais adequadas aos contextos e necessidades locais. Por um lado, o fato de termos um quadro de referência, não elimina a possibilidade de nos alinharmos a outros quadros reconhecidos internacionalmente para comparar níveis de proficiência de aprendizes e níveis de avaliação, necessários no mundo contemporâneo em que mobilidades e migrações são frequentes. O QECR tem sido o mais relevante e, embora tenha sido desenvolvido pelo Conselho da Europa para fornecer níveis de referência para o ensino e a aprendizagem de línguas na Europa, sua influência tem sido muito mais ampla, assumindo o *status* de “padrão”, usado em todo o mundo.

Por outro lado, muita gente pensa – a meu ver, de maneira equivocada –, que nos alinharmos ao QECR significa nos submetemos a uma política de línguas que não é nossa. Porém, é importante reconhecer que seu uso acaba se tornando inevitável, porque o próprio mercado de línguas, por uma questão de reconhecimento e *status*, encarrega-se dessa utilização, de maneira geral, feita de forma impressionista e equivocada. No caso do Celpe-Bras, apesar de já ter visto equivalências, não há, até o momento, um estudo que mostre seu alinhamento ao QECR, uma demanda crescente para o exame a fim de que possa ser considerado um dos certificados reconhecidos nos vários contextos internacionais. Outra demanda importante é mostrar em que medida o Celpe-Bras é equivalente aos exames de proficiência de Portugal, já alinhados ao QECR. Para isso, será necessário um projeto de pesquisa que envolverá o conjunto de procedimentos seguidos pelas maiores agências de elaboração de testes no mundo.

Para demonstrar esse alinhamento do Celpe-Bras ao QECR, submeti ao Inep, no ano passado, um projeto em várias etapas e que não é tão simples de ser conduzido, mas seria a única maneira de estabelecer, efetivamente, esse alinhamento. Isso nos daria muitas vantagens e abriria muitos caminhos – que hoje estão sendo impedidos – para uso do Celpe-Bras.

Entrevistadores: Quais são as principais críticas que a senhora já ouviu em relação ao Celpe-Bras? Como as avalia?

Matilde Scaramucci: Um exame como o Celpe-Bras, que avalia a proficiência a partir de situações próximas às reais, inovador para a época em que foi criado e que ainda continua contemporâneo, tem recebido algumas críticas exatamente

pela falta de entendimento de seus pressupostos teóricos e da complexidade de operacionalização desses pressupostos. Não resta dúvida de que a nossa falta de tradição em avaliação de proficiência contribui para a criação de mitos e interpretações equivocadas.

Apesar das inúmeras mudanças que vivenciamos ao longo dos anos, ainda posso afirmar que nossas práticas de ensino e, principalmente, nossas práticas de avaliação ainda são calcadas em visões estruturalistas. Essa prática pressupõe que as boas avaliações são as “objetivas”, em que os acertos e erros possam ser contabilizados. Portanto, uma das críticas ainda frequentes é que o Celpe-Bras é subjetivo, uma vez que envolve a avaliação de quatro textos na parte escrita, além de uma interação oral. Não querendo minimizar as dificuldades e os desafios que essas práticas avaliativas pressupõem, tenho que admitir que as críticas desconhecem que a avaliação da escrita e também da oralidade podem ser bastante consistentes se forem utilizados mecanismos adequados, como grades de avaliação, treinamentos de avaliadores, avaliação cega, entre outros.

Outra crítica que tem sido frequente é que o exame é difícil e exigente, pois envolve a escrita de muitos textos, tornando-se cansativo, ou ainda que não é justo submeter alunos estrangeiros a um exame que, muitas vezes, nem mesmo brasileiros seriam capazes de fazer. Quando ouço esses comentários, fico feliz, porque reafirmam, cada vez mais, que estamos no caminho correto. O fato de os alunos brasileiros não serem capazes de realizar as tarefas escritas do exame não é um bom parâmetro para invalidá-lo, muito pelo contrário. Todos nós sabemos dos sérios problemas e deficiências que enfrentamos no ensino de língua materna, responsável por produzir analfabetos funcionais, incapazes de usar a língua para desempenhar ações no mundo, inserindo-nos, cada vez mais, na cultura da leitura rápida e da escrita telegráfica.

Outra crítica, ainda, é que certos assuntos tratados no Celpe-Bras não são de relevância ou interesse de alguns participantes, por exemplo, dos convênios PEC-G, provenientes, em geral, de países da África. Embora, por vezes, concorde que alguns assuntos poderiam ser mais bem escolhidos, não posso deixar de lembrar que são tópicos que estão em discussão no Brasil e, portanto, fazem parte da cultura e realidade brasileiras. Em exames de proficiência, o procedimento de elaboração prevê uma análise de necessidades de uso da língua pelo público-alvo. Se essas pessoas estão sendo avaliadas para usarem a língua portuguesa do Brasil em contextos de imersão ou fora deles, deveriam ser capazes de transitar por esses assuntos. Não posso escolher os assuntos em função de certos grupos de participantes, mas, sim, dos objetivos de uso da língua para os quais o exame foi elaborado. Por outro lado, há sempre uma preocupação para não escolher assuntos que sejam culturalmente muito marcados. Esse equilíbrio tem sido fundamental.

Entrevistadores: Quais são as principais ações que a senhora julga necessárias para o fortalecimento do Celpe-Bras como instrumento de política linguística de promoção do português como língua adicional?

Matilde Scaramucci: Como eu disse antes, um apoio institucional maior, por parte do MEC e do Inep, para incluir o exame nas pautas de discussão com as instituições de ensino superior me parece fundamental. Programas como o Português sem Fronteiras, com os núcleos do tipo 2,⁴ que incluem o PLE e tornam as universidades centros aplicadores do exame, têm sido um caminho interessante e importante de fortalecimento do exame. Por outro lado, esses núcleos precisam receber aportes de outras instituições que já têm o PLE institucionalizado há mais tempo para que seu trabalho seja eficiente. Foram criados inúmeros centros aplicadores em universidades no Brasil que não tinham nenhuma tradição no ensino (ou avaliação) em PLE, e tenho uma grande preocupação em relação à qualidade desses cursos e à qualidade da aplicação, se nada for feito nesse sentido. Por outro lado, cabe a nós, especialistas da área, mobilizar a comunidade acadêmica para a importância de as universidades discutirem e explicitarem suas políticas linguísticas, e que elas possam contemplar o Celpe-Bras e o PLE.

Para contrabalançar o poderoso, mas infundado, argumento de que o exame é uma barreira para a internacionalização, temos que pensar em saídas estratégicas e criativas, que permitam sua implementação de maneira mais flexível nas etapas iniciais, de forma que possa ser utilizado como elemento alavancador da qualidade dos nossos intercâmbios e da promoção do português no exterior.

Entrevistadores: Ao contrário de alguns outros exames de proficiência, o Celpe-Bras não conta com uma versão em computador. Na sua visão, é chegada a hora de criá-la? Em caso positivo, seria possível manter, nessa versão informatizada, a atual estrutura da parte escrita e oral?

Matilde Scaramucci: Uma versão *online* do exame Celpe-Bras que preserve, acima de tudo, seu construto, sua visão de língua(gem) e de proficiência é mais do que necessária e tem sido parte das discussões da Comissão Técnico-Científica há muitos anos. Sua falta tem impedido um uso mais efetivo do exame em vários contextos. Sabemos que há hoje tecnologias que permitem que muitas características de sua estrutura atual possam ser mantidas, com algumas adaptações. Entendo que a parte escrita possa ser preservada em sua versão original e realizada por meio de uma plataforma online. Entretanto, um dos problemas, manifestado principalmente pelos centros aplicadores com muitos

⁴ Com oferta dos idiomas inglês e português como língua estrangeira/adicional e aplicação de exames desses idiomas.

candidatos, diz respeito à impossibilidade de disponibilizar computadores para atender essa demanda. Esse problema poderia ser contornado se o exame tivesse um banco de tarefas que permitisse sua oferta sob demanda ou várias aplicações durante o ano, em vez de apenas duas.

Na parte oral, seriam necessárias algumas mudanças estruturais, uma vez que a interação com dois avaliadores simultaneamente *online* não traria muitas vantagens em relação ao que é feito de forma presencial. Uma possibilidade seria transformar a avaliação da parte oral em uma avaliação semidireta, em que o candidato interagiria com uma gravação e registraria sua interação no computador. Embora não seja o ideal, temos que pensar em uma solução em termos de custo-benefício. Um dos aspectos importantes de um projeto dessa natureza é ter, juntamente com a equipe de desenvolvimento do exame *online*, membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras para que o construto do exame seja pouco alterado e para que este possa continuar a exercer os efeitos positivos tanto no ensino como na aprendizagem que o têm caracterizado ao longo de seus anos de existência.

Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, doutora em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) com pós-doutorado pela University of Melbourne, Austrália, é professora titular do Departamento de Linguística Aplicada da Unicamp. É membro da Comissão Técnico-Científica do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Participou no desenvolvimento conceitual do Certificado de Espanhol Língua de Uso (Celu) da Argentina, ajudando a estabelecer parâmetro de referência entre esse exame e o Celpe-Bras.

matilde@scaramucci.com.br

Elysio Soares Santos Junior, mestre em Linguística Aplicada pela Universidade de Brasília (UnB), é pesquisador-tecnologista em informações e avaliações educacionais no Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep).

elysio.santos@inep.gov.br

Leandro Rodrigues Alves Diniz, doutor em Linguística pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), é professor adjunto da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), no Setor de Linguística Aplicada da Faculdade de Letras.

leandroradiniz@gmail.com

Recebido em 3 de janeiro de 2019

Aprovado em 28 de março de 2019

Carta de Curitiba ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa

Comissão Científica do IV Simpósio
Internacional Celpe-Bras

183

Entre os dias 9 e 11 de novembro de 2017, ocorreu, nas dependências da Universidade Federal do Paraná (UFPR), o IV Simpósio Internacional Celpe-Bras (Sincelpe), um evento que nasceu em 2013 com o objetivo de contribuir para a reflexão sobre o Celpe-Bras como instrumento de avaliação e de promoção da língua portuguesa e que, nos últimos anos, foi-se consolidando como um espaço de debate entre docentes e pesquisadores de diferentes Instituições de Ensino Superior (IES) do Brasil. A quarta edição colocou, como foco dos debates sobre o Celpe-Bras, a política linguística e a internacionalização do português como língua estrangeira/adicional. Destarte, na assembleia de encerramento, decidiu-se elaborar o presente documento que, com caráter propositivo, visa levar para o Instituto Internacional da Língua Portuguesa (IILP) os pontos principais desses debates, esperando contribuir na gestão conjunta e democrática da nossa língua em comum.

A Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) tem procurado contribuir para a cooperação mútua entre seus membros e a complementaridade de suas ações, a fim de obter os melhores resultados com os recursos investidos. Tendo isso em vista, apresentamos, a seguir, algumas propostas ao IILP, como instituição multilateral de gestão da língua portuguesa:

1. Hoje, há dois exames de proficiência em língua portuguesa: o Celpe-Bras, reconhecido pelo Ministério da Educação do Brasil e desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

(Inep), e os exames desenvolvidos pelo Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (Caple), reconhecidos pelo Ministério dos Negócios Estrangeiros de Portugal, por meio do Camões, Instituto da Cooperação e da Língua, e pelo Ministério da Educação de Portugal, por meio da Direção-Geral da Educação. Considerando que, em muitas universidades e centros de ensino de países que não têm o português como língua oficial, o Celpe-Bras e os exames portugueses do Caple são aplicados, propomos que os organizadores reconheçam, mutuamente, os certificados. Cabe dizer que o reconhecimento de exames desenvolvidos por instituições diferentes, ou mesmo a formulação de provas conjuntas, já ocorre, por vezes, em outras línguas internacionais, como o inglês, o espanhol e o francês. Assim, essa medida reforçaria a coesão entre os atores responsáveis pela promoção do português e a circulação de estrangeiros - estudantes intercambistas e pesquisadores - em instituições de ensino superior em que o português é língua de instrução.

2. Do primeiro ponto, deriva-se este segundo, já que o reconhecimento necessita de quadros de equivalência entre as provas. Nesse sentido, é de interesse da comissão do Celpe-Bras avançar para uma equivalência entre os níveis de proficiência por ela descritos (Sem Certificação, Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior) e os níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECRL) – A1, A2, B1, B2, C1 e C2. Propomos a criação de comissões e equipes de trabalho mistas, brasileiras e portuguesas, que ficariam responsáveis por definir as equivalências entre os níveis supracitados.
3. Além disso, os países da CPLP devem contribuir para a criação e manutenção de acervos conjuntos (compostos por modelos de provas, provas aplicadas, elementos instigadores, etc.) que sejam colocados a serviço da pesquisa e da investigação, facilitando o trabalho de professores, pesquisadores e alunos de mestrado e doutorado que desejam aprofundar os estudos existentes na área de português como língua estrangeira e/ou adicional. Assim, poderiam ser assinados memorandos de cooperação entre instituições concernidas.
4. Quanto à cooperação acadêmica do Brasil com os Países Africanos de Língua Portuguesa e o Timor-Leste, os organizadores e participantes do IV Sincelpe encaminharam ao Ministério da Educação brasileiro e ao Ministério das Relações Exteriores (MRE) uma solicitação para revogar a exigência do Celpe-Bras aos cidadãos procedentes de tais países que venham estudar no Brasil, em uma carta em que se faziam diferentes reivindicações em relação ao Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G). Especificamente, solicitou-se retirar do edital do

PEC-G, bem como do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), a obrigação de os estudantes oriundos dos Estados-membros da CPLP realizarem o Celpe-Bras, já que, frequentemente, alunos vindos desses países têm o português como língua materna e/ou de escolarização, não sendo o Celpe-Bras um exame adequado para esse público. Além disso, entendemos que a exigência do exame nesse contexto acaba por colocar o português brasileiro em uma posição hierarquicamente superior à de outras variedades da CPLP, na contramão de uma política linguística pluricêntrica, que tem pautado as atividades do IILP. Propomos que, a partir de um diálogo entre especialistas em Linguística Aplicada, membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras, gestores do PEC-G e PEC-PG e representantes do IILP dos diferentes países da CPLP, seja pensado um exame específico para esse público.

5. Por fim, reforçamos a necessidade de estabelecer diretrizes, a partir do diálogo entre os países-membros da CPLP, que orientem as ações de promoção/certificação da língua portuguesa. Atualmente, o português é uma língua que se destaca no cenário internacional, e a sua procura como língua de escolarização vem crescendo em vários países da América, da Europa, da Ásia e da África. Acordos de certificação contribuem para consolidar essa posição da língua e, portanto, esse é um terreno significativo para estabelecer políticas de cooperação.

Enquanto pesquisadores e especialistas, conhecedores da complexidade e da importância dos exames de proficiência como pilares da política linguística, estamos certos de que os representantes do IILP poder-se-ão alinhar às vozes aqui representadas, na busca de caminhos para aprimorar a promoção internacional do português em prol de garantir para nossa língua o estatuto de língua de comunicação supranacional e de língua de cultura e ciência. Esse será, certamente, um importante passo para um maior protagonismo dos cidadãos e das cidadãs dos países representados na CPLP em um mundo globalizado.

Curitiba, 18 de fevereiro de 2018.

Comissão Científica do IV Sincelpe

Profa. Dra. Ana Cecília Cossi Bizon
(Universidade Estadual de Campinas)

Prof. Dr. Elias Ribeiro da Silva
(Universidade Federal de Alfenas)

Profa. Me. Fernanda Deah Chichorro
(Universidade Tecnológica Federal do Paraná)

- 186
- Profa. Me. Jeniffer Imaregna Alcantara de Albuquerque
(Universidade Tecnológica Federal do Paraná)
- Prof. Dr. Jocenilson Ribeiro dos Santos
(Universidade Federal da Integração Latino-Americana)
- Profa. Me. Larissa Paula Tirloni
(Universidade Federal da Integração Latino-Americana)
- Profa. Me. Laura Márcia Luiza Ferreira
(Universidade Federal da Integração Latino-Americana)
- Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz
(Universidade Federal de Minas Gerais)
- Profa. Dra. Marcia Elenita França Niederauer
(Universidade de Brasília)
- Prof. Dra. Simone Paula Kunrath
(Universidade Federal do Rio Grande do Sul)
- Profa. Dra. Valdilena Rammé
(Universidade Federal da Integração Latino-Americana)
- Profa. Dra. Viviane Bagio Furtoso
(Universidade Estadual de Londrina)
- Prof. Dr. Francisco Calvo del Olmo
(Universidade Federal do Paraná)
- Prof. Me. Elysio Soares Santos Junior
(Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio
Teixeira (Inep) – Ministério da Educação)

Recebido em 6 de dezembro de 2018

Aprovado em 7 de janeiro de 2019

Anexo

Sobre o contexto que originou a Carta de Curitiba

O Simpósio Internacional Celpe-Bras (Sincelpe) surgiu em 2013 como fruto do anseio de pesquisadores, docentes e estudantes de construir um espaço de reflexão e discussão para a comunidade acadêmica interessada no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Assim, quando soubemos que a Universidade Federal do Paraná (UFPR) acolheria a quarta edição do encontro nos dias 9, 10 e 11 de novembro de 2017, nosso intuito foi consolidar o trabalho realizado nas edições precedentes do Rio de Janeiro, Campinas e Salvador. Coube a mim coordenar a comissão organizadora, já que, nessa altura, eu dirigia o Projeto de Extensão de Português Língua Estrangeira, integrado no Centro de Línguas e Interculturalidade (Celin-UFPR); igualmente chamamos para compor a comissão científica professores das universidades federais e estaduais com vasta experiência na área de ensino e certificação de Português como Língua Estrangeira/Adicional (PLE/PLA). Nos debates com as/os colegas, foi decidido que, nessa ocasião, colocaríamos como tema central do evento aquelas pesquisas que abordassem o Celpe-Bras como instrumento de política linguística e, por esse mesmo motivo, ficamos muito satisfeitos ao observar que as intervenções dos participantes e convidados avaliaram as práticas dos atores públicos envolvidos na elaboração e aplicação da prova, propuseram ações que buscavam ampliar o impacto do exame e ainda discutiram o impacto das decisões tomadas no nível macro nas práticas de ensino, no dia a dia, dos professores de PLE/PLA.

Na assembleia de encerramento, foi decidido reunir as principais conclusões em forma de uma carta pública assinada pela Comissão Científica e dirigida aos órgãos gestores da nossa língua, principalmente ao Instituto Internacional da Língua Portuguesa (o IILP), com sede na cidade de Praia, em Cabo Verde, a meio caminho entre o Brasil, Portugal e a África. Nosso desejo era que essa carta, intitulada *Carta de Curitiba*, fosse divulgada entre a comunidade acadêmica e científica e tivesse um eco nos debates em pauta. Assim, não deve ser examinada como um ponto de chegada, mas apenas como o ponto de partida para novas propostas de pesquisa, para ações encaminhadas a desenvolver o ensino de português entre as línguas da humanidade.

Francisco Calvo del Olmo

2 de dezembro de 2018

reserhas

Avaliação em contexto de línguas: conceitos teóricos e exemplos práticos em língua portuguesa

Juliana Roquele Schoffen

RETORTA, Miriam Sester; MAROCHI, Thaís Barbosa.
Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática.
Curitiba: CRV, 2018. 162 p.

As possibilidades contemporâneas de mobilidade acadêmica e profissional, bem como as amplas facilidades de comunicação criadas pelas novas tecnologias, que facilitam a relação entre pessoas de diferentes lugares, têm contribuído para a discussão sobre o ensino de línguas, visto que a proficiência em mais de uma língua possibilita maior gama de oportunidades. Também na área da pesquisa acadêmica, o ensino e a avaliação de línguas, tanto materna como adicionais, têm ensejado um crescente número de estudos no cenário internacional, pois, além de ser necessário preparar os alunos para essa nova realidade, as próprias pesquisas acadêmicas, para terem maior alcance e, portanto, maior impacto, devem preferencialmente ser publicadas em mais de uma língua. Esse cenário e suas particularidades fizeram com que a área de pesquisa em avaliação em contexto de línguas se solidificasse internacionalmente nos últimos anos, contando com um grande número de novas publicações no âmbito da avaliação escolar e da avaliação em larga escala.

No Brasil, especialmente no contexto de línguas, a área de avaliação é ainda bastante tímida, contando com poucos pesquisadores e um número relativamente pequeno de trabalhos publicados até o momento. Nesse sentido, iniciativas como a publicação do livro *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática*, de Miriam Sester Retorta e Thaís Barbosa Marochi, são muito bem-vindas, visto que vêm preencher uma lacuna na produção nacional. A obra trata, com muita objetividade, das questões mais centrais para essa área, apresentando conceitos-chave para se compreender os principais desafios na elaboração, aplicação e análise de um bom instrumento de avaliação.

Ao optarem por iniciar o livro com um capítulo sobre ética, as autoras, experientes professoras universitárias, doutoras em Letras e Linguística Aplicada na área de concentração Avaliação no Ensino de Línguas, sinalizam um entendimento relevante: um bom sistema de avaliação não pode prescindir de um código de ética, seja em larga escala, que tem grande impacto na vida das pessoas e em toda a sociedade, seja aquela feita em sala de aula. Então, é imprescindível que, tanto quem elabora e aplica os exames quanto quem faz uso deles estejam cientes desse código. Ao mencionarem essa questão, as autoras deixam claro que a principal qualidade de uma boa avaliação, mais importante que a confiabilidade ou a validade, é ser eticamente conduzida.

A avaliação sempre abarca relações de poder. Scaramucci (2018, p. 11), no prefácio do livro em questão, afirma que se trata de “um processo que envolve a coleta sistemática de evidências sobre o que as pessoas sabem ou conseguem fazer e é sempre orientada para a tomada de decisões”, que “podem ser positivas, mas também nefastas e prejudiciais, se a coleta e a interpretação dessas evidências não forem informadas pela ética e por conhecimentos retóricos adequados”. Uma avaliação eticamente conduzida e adequadamente elaborada, portanto, é fundamental para se pensar em como resolver questões educacionais e sociais do Brasil, pois, se é na avaliação que se encontram os maiores problemas, é também nela que estão as soluções (Scaramucci, 2006).

O segundo capítulo é dedicado à história da avaliação de línguas. Seguindo o entendimento de que ela é inerente à organização social, as autoras apresentam suas tendências desde a antiguidade chinesa, passando pela Grécia antiga e chegando à Inglaterra do século 19, época em que os primeiros exames de proficiência em larga escala na área de línguas foram desenvolvidos na Universidade de Cambridge.

O percurso histórico da avaliação sempre esteve relacionado às concepções de língua e linguagem e às abordagens de ensino em voga nos diferentes momentos. Nesse sentido, para compreender a história dos instrumentos de avaliação, é preciso compreender as diferentes concepções de linguagem e abordagens de ensino e aprendizagem adotadas ao longo do tempo.

Para contextualizar adequadamente o leitor que talvez esteja começando suas leituras nessa área, é apresentada, inicialmente, a divisão clássica e muito difundida dos períodos da história da avaliação feita por Spolsky (1977). Segundo essa divisão, o período anterior aos anos 1940 era chamado de período pré-científico ou Jardim do Éden. Nele, as avaliações decorriam das observações empíricas de seus criadores, já que os testes realizados antes da Segunda Guerra Mundial não possuíam embasamento científico. O período entre 1940 e 1960 era chamado de psicométrico-estruturalista ou Vale de Lágrimas, uma vez que os sistemas de avaliação se baseavam nas teorias estruturalistas de ensino e aprendizagem. Nessa época, a linguagem era vista como um sistema de comunicação, e a avaliação, embasada em uma visão psicométrica, privilegiava as provas de itens isolados. Já o período posterior aos anos 1970 foi nomeado de psicolinguístico-sociolinguístico ou Terra Prometida, quando as culturas de ensino e avaliação passaram a considerar a dimensão social da linguagem. De acordo com essa perspectiva, além de regras gramaticais, os

enunciados produzidos em determinada língua também deveriam obedecer a regras de uso, que seriam tão importantes quanto as de gramática e, portanto, também deveriam ser ensinadas e avaliadas.

Depois da divisão clássica da história da avaliação em períodos, as autoras trazem a atualização nos estudos da área, apresentando o novo entendimento de Spolsky (2017) sobre esses períodos. O autor, contemporaneamente, esboça uma série de eventos importantes na história da avaliação e da avaliação de línguas, nomeando-os de acordo com as abordagens recorrentes em diferentes momentos históricos para avaliar as habilidades humanas.

No capítulo três, são apresentados diferentes tipos de testes, propósitos e critérios de avaliação. Os tipos de testes são: a) de proficiência, b) de nivelamento, c) de rendimento, d) diagnósticos, e) de aptidão, f) de suficiência, e g) de entrada. Os propósitos de uma avaliação podem ser selecionar, classificar e diagnosticar, mas as autoras afirmam que os dois primeiros costumam ser utilizados concomitantemente. Em relação aos critérios, quando os resultados dos testes são referenciados em norma significa que o escore individual é interpretado em relação ao desempenho de um grupo; quando são referenciados em critério, o escore individual é mensurado em relação a objetivos pré-estabelecidos. Ao mencionar essa diferença as autoras afirmam que, enquanto o propósito principal dos testes referenciados em critério é medir a capacidade de um determinado indivíduo, o principal propósito dos referenciados em norma é classificar, discriminando os examinandos em bons, regulares e fracos. Os tipos de testes e os critérios apresentados são ilustrados com exemplos, e há menção explícita a quais tipos podem funcionar melhor em qual contexto, a depender dos propósitos para os quais a avaliação está sendo feita.

No capítulo quatro, intitulado “Tendências atuais nos testes de língua”, são expostas as diferenças entre os diretos, que exigem o desempenho do examinando na habilidade que se quer avaliar – como os de escrita, por exemplo, que solicitam ao examinando a produção de um texto –, e os indiretos, que verificam as habilidades subjacentes aos conhecimentos linguísticos que estão sendo avaliados. O livro traz também a diferenciação entre testes de itens isolados (que avaliam apenas um conhecimento linguístico de cada vez e, em geral, uma questão não está relacionada à outra) e testes integradores (que procuram combinar vários elementos linguísticos de uma só vez, como em uma situação real de uso da língua), bem como entre testes de conhecimento (que tendem a enfatizar o conhecimento do sistema da língua e, por isso, costumam ser indiretos e de itens isolados) e testes de desempenho (que exigem o uso linguístico em tarefas que simulam uma ação possível de ocorrer na vida real). Por fim, são retratados os testes comunicativos, os quais, segundo as autoras, são a tendência contemporânea em avaliação e buscam verificar a capacidade do aluno em usar a língua-alvo em situações reais.

Ao apresentar cada tipo de teste e suas características, as autoras mencionam vantagens e desvantagens de cada um, apontando para quais propósitos e para quais grupos um e outro tipo seriam mais indicados.

O capítulo cinco trata da validação, apontando as principais características de que um teste precisa para ser considerado um bom instrumento de avaliação:

validade, efeito retroativo, confiabilidade e praticidade. Na validade estão incluídos: 1) o conceito tradicional, que mencionava validade de construto, de conteúdo, de face e validade referenciada em critério; e 2) o conceito contemporâneo, que se unifica em torno da validade de construto, mas no qual a dimensão consequencial é tão importante quanto a evidencial, visto que contemporaneamente se entende o teste como uma prática social, considerando-se assim as dimensões sociais, históricas e políticas nas quais a avaliação está inserida.

Alinhadas com o entendimento contemporâneo da área de avaliação, as autoras expressam que, em si mesmo, um teste não é válido ou inválido; o que valida um teste é seu uso em um determinado contexto. Portanto, para validar uma determinada avaliação, é imprescindível considerar os resultados de um teste no contexto em que é utilizado.

No capítulo seis, que é o mais extenso, são apresentados os estágios de elaboração de um teste, que passam por determinar o seu propósito, planejar, selecionar o método mais adequado de avaliação, administrar o teste, corrigir e analisar os resultados. São exibidos diversos métodos de avaliação, com explicações sobre como devem ser elaboradas as questões em cada um deles, menção às suas vantagens e desvantagens, considerações sobre sua autenticidade, explicação de como é feita a correção, indicação de seus melhores e piores usos e relatos da visão do aluno/candidato. As autoras acrescentam, ainda, uma crítica a cada um dos métodos, problematizando-os e enfatizando suas limitações.

Há uma seção específica sobre a correção dos testes, mencionando as diferenças entre as escalas holísticas e as analíticas. As primeiras costumam ser mais válidas, já que fornecem uma visão mais geral do teste e nas quais o avaliador não se concentra em aspectos específicos da língua. Quanto às segundas, que são mais detalhadas e avaliam separadamente distintos aspectos linguísticos, como vocabulário, gramática e fluência. Há também uma seção informativa sobre a análise dos resultados de um teste, incluindo exemplos para determinar o grau de dificuldade e o índice de discriminação de um teste ou de uma questão. A última seção do capítulo trata das questões que precisam ser consideradas na apresentação dos resultados de um teste, uma das etapas mais importantes de um processo de avaliação.

Apesar de não trazer grandes novidades à área de avaliação, visto que não relata resultados de pesquisas, o livro *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática* é uma das poucas publicações em língua portuguesa que apresentam os conceitos fundantes da área, o que, por si só, é uma contribuição bastante importante. Por mesclar os conceitos teóricos com indicações práticas, percebe-se que pode ser útil para a formação inicial de professores de línguas, dada a dificuldade de encontrar materiais em português para disciplinas de cursos de graduação, e mesmo para a formação continuada, visto que pode ensejar um debate interessante se utilizado em escolas ou cursos de atualização para professores.

Referências bibliográficas

SCARAMUCCI, M. V. R. Prefácio. In: RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. *Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática*. Curitiba: CRV, 2018. p. 11-14.

SCARAMUCCI, M. V. R. O professor avaliador: sobre a importância da avaliação na formação do professor de língua estrangeira. In: ROTTAVA, L.; SANTOS, S. R. (Org.). *Ensino-aprendizagem de línguas: língua estrangeira*. Ijuí: Ed. da Unijuí, 2006. p. 49-64.

SPOLSKY, B. Language testing: art or Science. In: NICKEL, G. (Ed.). *Proceedings of the Fourth International Congress of Applied Linguistics*. Stuttgart: Hochschulverlag, 1977. v. 3, p.7-28.

SPOLSKY, B. History of language testing. In: SHOHAMY, E.; OR, I. G.; MAY, S. (Ed.). *Language testing and assessment*. Auckland: Springer Reference, 2017. p. 375-384.

Juliana Roquele Schoffen é professora associada do Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Realiza pesquisas na área de avaliação em contexto de línguas e lidera o Grupo de Pesquisa Avaliação de Uso da Linguagem (Avalia).

julianaschoffen@gmail.com

Recebido em 29 de janeiro de 2018

Aprovado em 4 de fevereiro de 2019

Avaliação em língua estrangeira: pesquisas e avanços

Natália Moreira Tosatti

CONSOLO, Douglas Altamiro; GATTOLIN, Sandra Regina Buttros; SILVA, Vera Lúcia Teixeira da (Orgs.). *Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*. Campinas, SP: Pontes Editores, 2017. 264 p.

A ação de avaliar faz parte do cotidiano social. Somos testados regularmente de diferentes formas, em diferentes contextos, por diferentes instâncias e segundo os mais variados critérios. No âmbito escolar, a aferição de saberes, habilidades, competências e proficiência por meio de avaliações está presente desde as séries iniciais e nos acompanha por todo o percurso de formação acadêmica e até mesmo profissional. Contudo, o fato de ser habitual não significa que seja simples ou de domínio de quem avalia ou é avaliado.

Especificamente no contexto de ensino-aprendizagem de língua estrangeira, o tema avaliação envolve complexidades relacionadas à concepção de língua, abordagens de ensino, construtos teóricos, questões culturais, formação docente, crenças, mudanças, tomadas de decisão, entre tantas outras. E, no que se refere ao ensino de línguas, o resultado de uma avaliação diz muito sobre nosso contexto educacional.

Essa afirmação pode ser constatada pela leitura de *Perspectiva em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente*, obra organizada por Douglas Altamiro Consolo, Sandra Regina Buttros Gattolin e Vera Lúcia Teixeira da Silva, doutores em Linguística Aplicada e professores atuantes na pesquisa e em sala de aula em cursos de formação de professores de língua estrangeira. Trata-se de uma coletânea organizada em 10 capítulos, nos quais pesquisadores promovem uma discussão sobre questões relativas ao imbricado processo de ensino-aprendizagem-avaliação, abordando aspectos como: efeitos retroativos, avaliação e formação de professores e práticas avaliativas,

apresentando, por meio das pesquisas realizadas, a urgência em se repensar e aprimorar os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras.

Abrindo a coletânea, Elaine Risques Faria e Sandra Regina Buttros Gattolin, em "O componente cultural nas avaliações de língua inglesa do Enem: algumas considerações", enfatizam a importância de a língua e a cultura serem abordadas como aspecto uno e não dicotômico no processo de aprendizagem de uma língua estrangeira, uma vez que ensinar a língua para falar sobre a cultura é diferente de ensinar a língua como cultura (Kramsch, 2009). Defendendo a ideia de que práticas pedagógicas interculturais devem se fazer presentes no contexto de ensino de línguas estrangeiras e cientes do efeito retroativo que um exame de alta relevância como o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) pode exercer no direcionamento das abordagens de ensino, as autoras se propuseram a investigar como as questões culturais foram exploradas nas edições do Exame no período de 2010 a 2013. Embora a Competência 2, da Matriz de Referência do Enem, entenda o "conhecimento e uso da língua estrangeira moderna como instrumento de acesso a informações e outras culturas e grupos sociais", os resultados apresentados pelas autoras mostraram que ainda é tímida a presença do componente cultural nas questões analisadas.

No capítulo 2, "Avaliação docente como mecanismo de desenvolvimento profissional", Gladys Quevedo de Camargo parte do princípio de que a avaliação é indissociável do processo de ensino-aprendizagem, sendo um instrumento importante para o desenvolvimento profissional e, por isso, deve fazer parte da formação inicial e continuada do professor de língua. A autora aponta a necessidade de uma política de formação mais condizente com os paradigmas da contemporaneidade e, com base em estudos de Porter, Youngs e Odden (2001), propõe que o professor de língua inglesa seja avaliado nas dimensões linguística, política, social e ideológica.

Desenvolvendo pesquisas sobre ensino e aprendizagem de línguas e interação, Douglas Altamiro Consolo, no capítulo 3, "Assessing EFL teachers' oral proficiency: on the development of teacher education programmes and testing policies in Brazil", com base em revisão bibliográfica e em relatos de formadores de professores sobre a proficiência oral de futuros professores de inglês no Brasil, mostra preocupação com um cenário já antigo que revela deficiência na proficiência "linguístico-comunicativa-pedagógica" desse público. O autor assevera que a transformação dessa realidade exige mudanças nos cursos e nas políticas de avaliação para formação de professores de língua estrangeira.

Os capítulos 4, 5 e 6 apresentam resultados de investigações relacionadas ao Exame de Proficiência para Professores de Língua Estrangeira (Epple) e ao Teste de Proficiência Oral em Língua Inglesa (Tepoli). O primeiro tem como objetivo certificar professor de língua estrangeira nas quatro habilidades. O segundo tem como foco a delimitação do domínio da linguagem oral.

Com o propósito de contribuir para a definição de parâmetros mais precisos na avaliação da proficiência do professor de língua inglesa, Aline Mara Fernandes apresenta, no capítulo 4, "A avaliação da metalinguagem em um teste de proficiência oral: análise da produção oral de duas professoras de língua inglesa", um recorte de sua pesquisa de mestrado sobre o uso da metalinguagem para fins de explicação

gramatical. As participantes foram observadas no Tepoli, como alunas formandas do curso de licenciatura em letras, e em situação de aula, em que elas eram as professoras. No trabalho, a pesquisadora compara e analisa os usos linguísticos das participantes da pesquisa, avaliadas a partir do desempenho delas nos dois contextos estudados, e discute a respeito dos níveis de proficiência atingidos por elas, com base nos descritores de proficiência do exame.

No capítulo 5, “A caracterização de instruções de professores de inglês: contribuições para a elaboração de tarefas para um teste oral”, Paulo José Andreilino tem como foco a fala de professores de inglês em atuação, durante o momento em que eles dão instruções orais em sala de aula. As informações coletadas nesses contextos foram caracterizadas como “atividade de dar instruções”, com o objetivo de subsidiar a elaboração e a avaliação de tarefas para o teste oral do Epple.

“O efeito retroativo de um teste de proficiência na formação do professor de língua estrangeira” é o título do capítulo 6, no qual Elen Dias apresenta resultados de uma pesquisa longitudinal, realizada no período de 2004 a 2007, com estudantes do curso de letras de uma faculdade do Estado de São Paulo, que, por meio do Tepoli, constatou a baixa proficiência oral desses estudantes, futuros professores de língua inglesa. A pesquisadora ressalta a necessidade de elevar os níveis de proficiência do professor de inglês em relação à habilidade oral, e descreve ações, relativas ao aprimoramento dessa habilidade dos estudantes, que foram implementadas com base no resultado do teste e em alterações no plano do curso de licenciatura em letras, confirmando efeitos retroativos benéficos do exame.

No capítulo 7, mais uma vez a formação de professores de inglês no Brasil é problematizada. Como forma de trazer mudanças e de gerar impactos para a melhoria na formação desses profissionais, Teresa Helena Buscato Martins propõe a implementação de um exame de proficiência em seu texto “Subsídios para a elaboração de um exame de proficiência para professores de inglês: foco na consciência de linguagem e aspectos centrais da fala do professor em aulas de língua estrangeira”. A autora enfatiza a competência comunicativa como “vital para o desempenho efetivo do professor de línguas em sala de aula” (p. 168). Ancorada em Elder (1994), defende que a proficiência linguística desse profissional deve abranger contextos diversos de uso da língua, além das competências pedagógicas para o ensino, e critica os cursos de letras que estão formando profissionais pouco preparados para o ensino da língua inglesa.

No capítulo 8, o exame Tepoli reaparece como fonte para pesquisa. Em “Uma análise de entrevistas em língua inglesa de formandos em licenciatura em Letras com base na linguística de *corpus*”, Paula Tavares Pinto e Douglas Altamiro Consolo, também com foco na competência oral, utilizaram entrevistas com estudantes – formandos do curso de letras de uma universidade estadual no interior paulista – que se submeteram ao Tepoli, para verificar a variação lexical demonstrada por eles. A linguística de *corpus* serviu de base para a análise dos dados. Os resultados revelaram que os participantes que utilizaram vocabulário mais diversificado receberam notas mais elevadas no teste, embora não seja essa maior variação vocabular a responsável pelo desempenho mais alto.

No capítulo 9, “Desafios para se aplicar um exame de proficiência em meio eletrônico”, Teresa Helena Buscato Martins, Vera Lúcia Teixeira da Silva e William Eduardo da Silva abordam a aplicação do Epple em meio eletrônico, relatando as complexidades para a sua execução. Embora a aplicação por esse meio traga agilidade na organização de informações, as dificuldades – como logística, espaço adequado e equipamentos mais eficientes – salientam a necessidade de investimentos e comprometimento institucional para uma melhor adequação do teste, assim como um melhor letramento digital dos participantes, uma vez que a falta de habilidade no uso da tecnologia por parte deles também foi um dos desafios relatados.

A obra traz como último capítulo “Exames de entrada para alunos ingressantes no ensino superior tecnológico: uma experiência na preparação de um piloto”, de Magali Barçante, Fábio Madeira, Teresa Helena Buscato Martins, Simone Telles Martins Ramos, Marlucy Maria da Silveira Ribeiro e Carlos Eduardo Schuster. Os autores apresentam um trabalho que está sendo desenvolvido pelo Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (CPS), de elaboração de um exame de proficiência em língua inglesa para alunos ingressantes nas Faculdades de Tecnologia (Fatecs). No capítulo são apresentados resultados e ajustes a serem feitos com base em três aplicações-piloto.

Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente evidencia que, embora haja avanços em relação à tríade ensino-aprendizagem-avaliação, muito ainda há de ser pesquisado e implementado, principalmente no campo da formação de professores de língua estrangeira.

A necessidade de investir na formação dos futuros professores de língua estrangeira no Brasil é ressaltada e os autores mostram que é premente a reformulação das metodologias de ensino de línguas estrangeiras nos cursos de formação de professores. Os resultados das pesquisas que envolvem o Epple e o Tepoli indicam a relevância dos testes que avaliam as habilidades de compreensão e de produção em língua estrangeira, nas modalidades escrita e oral, acreditando que essas avaliações poderiam contribuir para a (re)definição dos objetivos do ensino de línguas estrangeiras.

Nessa perspectiva de avanço, também se faz urgente a prática de uma abordagem intercultural de ensino de língua, conforme defendem as autoras do capítulo 1. Sendo a avaliação um instrumento provocador de mudança no contexto educacional, espera-se que os efeitos retroativos dos exames de proficiência promovam novas formas de ensinar e motivem políticas linguísticas que contribuam para a formação de profissionais mais competentes e de estudantes que desenvolvam a habilidade de “reconhecer a importância da produção cultural em LEM¹ como representação da diversidade cultural e linguística”, conforme apontado na Matriz de Referência do Enem.

¹ Língua estrangeira moderna.

Perspectivas em avaliação no ensino e na aprendizagem de línguas: pesquisas e encaminhamentos na formação e na prática docente traz grande contribuição para a lingüística aplicada e nos provoca, por meio da pesquisa, a debater e a propor estratégias para a área da avaliação de línguas estrangeiras.

Referências bibliográficas

ELDER, C. Performance testing as benchmark for foreign language teacher education. *Babel Journal of the Australian Federation of Modern Language Teachers Associations*, v. 29, n. 2, p. 9-19, 1994.

KRAMSCH, C. Cultural perspectives on language learning and teaching. In: KNAPP, K.; SEIDLHOFER, B. (Ed.). *Handbook of foreign language communication and learning*. Berlin: Mouton de Gruyter, 2009. p. 219-245.

PORTER, A. C.; YOUNGS, P.; ODDEN, A. Advances in teacher assessments and their uses. In: RICHARDSON, V. (Ed.). *Handbook of research on teaching*. 4. ed. Washington, DC: American Educational Research Association, 2001. p. 259-297.

Natália Moreira Tosatti, mestre e doutoranda em Estudos Linguísticos pela Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), é professora do Departamento de Linguagem e Tecnologia do Centro Federal de Educação Tecnológica (CEFET-MG).
nataliatosatti@yahoo.com.br

Recebido em 1 de fevereiro de 2019

Aprovado em 20 de março de 2019

bibliografia comentada

Bibliografia comentada sobre validade e confiabilidade de exames de proficiência em línguas

Melissa Santos Fortes

Simone Paula Kunrath

CHAPELLE, Carol A. Validity in language assessment. *Annual Review of Applied Linguistics*, v. 19, p. 254-272, Jan. 1999. Disponível em: <<https://www.cambridge.org/core/journals/annual-review-of-applied-linguistics/article/validity-in-language-assessment/1B08C26848F89D0D2E148129AA788918>>.

205

Com base na perspectiva histórica dos estudos sobre a validade da avaliação de língua adicional, o artigo mostra como os testes de desempenho no uso da linguagem desafiaram a validade e a confiabilidade vigentes até a década de 1970. A grande contribuição ao tema ocorreu no final da década de 1980, quando a área de avaliação em educação e em psicologia publicou um conjunto de parâmetros que substituíam as três validades dos anos 1970 por uma visão unificada. Nessa nova visão, a validade de construto passou a ocupar o lugar central, e a validade de conteúdo, assim como a validade correlacionada, foi apresentada como método para a investigação da validade de construto. Outro marco foi a publicação do artigo de Samuel Messick na terceira edição do *Handbook of Educational Measurement*, em 1989, no qual propõe um modelo de validade segundo a concepção de que não são os testes que são válidos, mas as inferências que fazemos e as decisões que tomamos com base no resultado dos testes, com um objetivo específico, é que são válidas ou não. A validade de construto assume o lugar central, e a confiabilidade é entendida como uma das evidências para conferir validade à avaliação.

DIAS, Ana Luiza Krüger; PINTO, Joana Plaza. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada [online]*, v. 17, n. 1, p. 61-81, 2017. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rbla/v17n1/1984-6398-rbla-17-01-00061.pdf>>.

Três testes de língua no contexto de migração transnacional para o Brasil foram analisados com o objetivo de verificar sua relação com ideologias linguísticas hegemônicas na construção de sistemas de diferenciação corporal: 1) Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); 2) avaliação de língua portuguesa para o Programa Mais Médicos; e 3) exigência de conhecimento de língua portuguesa nos processos de naturalização. A análise mostrou discrepâncias entre o estado da arte sobre testes linguísticos em contexto migratório e a realidade brasileira, pois as articulações entre seu aspecto linguístico e seu aspecto de barreira são contraditórias. Os documentos sobre testes no Brasil indicam uma autonomia no gerenciamento da língua portuguesa e a comoditização do ensino do português para estrangeiros como estratégia de mercado e vitrine da cultura brasileira globalizada, numa construção ideológica de correspondência estática e naturalizada entre língua oficial e nação, produzindo, assim, hierarquizações entre identidades migrantes “desejáveis” e “indesejáveis”.

206

FERREIRA, Laura Márcia Luiza. *Avaliação da proficiência oral: análise fatorial e de discriminação dos itens do exame Celpe-Bras*. 2018. Tese (doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), 2018. Disponível em: <<https://sig.cefetmg.br/sigaa/>>.

As duas escalas de avaliação da prova oral do exame de Certificação de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) foram analisadas para coletar evidências da validade interna. Quanto à dimensionalidade dos itens, é apresentada uma análise fatorial exploratória. Quanto ao ajuste e à quantidade de informação de cada item, é apresentada uma análise de discriminação de itens, por meio do modelo Rasch básico na extensão Partial Credit Model. A escala do avaliador-intelocutor contém um item e a escala do avaliador-observador, seis itens: compreensão, competência interacional, fluência, adequação lexical, adequação gramatical e pronúncia. O conjunto de dados é composto por notas atribuídas para mil participantes que se submeteram ao exame na primeira edição de 2016. O resultado da análise fatorial sugere que a nota da prova oral seja uma medida unidimensional. Ao considerar intervalos entre os valores de *threshold* dos sete itens das escalas, conclui-se que uma mesma faixa de nota em cada um dos itens pode não discriminar da mesma forma o mesmo perfil de examinandos. Com base nas análises, propõe-se a mudança de peso dos itens na composição da nota oral, especialmente quanto ao item compreensão, bem como a necessidade de investimento na revisão dos descritores das escalas, da tarefa e da situação de entrevista de proficiência oral.

FORTES, Melissa Santos. *Uma compreensão etnometodológica do trabalho de fazer ser membro na fala-em-interação de entrevista de proficiência oral em português como língua adicional*. 2010. 329 p. Tese (Doutorado em Estudos da Linguagem) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2010. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/handle/10183/26736>>.

A compreensão da proficiência oral em língua adicional é descrita segundo a perspectiva dos participantes da entrevista do exame para o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), propondo um entendimentoêmico e uma reflexão sobre parâmetros de avaliação dessa proficiência, válidos e confiáveis para o construto *uso da linguagem para ação no mundo*. A metodologia consistiu na análise das entrevistas do exame, com um *corpus* de 10 horas de gravação em áudio em um posto aplicador na Região Sul do Brasil. A descrição realizada teve como implicações a redefinição do conceito de proficiência oral, a reconfiguração do conceito de confiabilidade e a elaboração de novos parâmetros na área de avaliação de língua adicional de modo que a avaliação seja válida e confiável para o construto.

FULCHER, Glenn; DAVIDSON, Fred (Ed.). *The Routledge handbook of language testing*. New York: Routledge, 2013. Disponível em: <<http://english2.zanjansadra.ir/ufiles/47685381518426262.pdf>>.

207

Introdução às dimensões teórico-práticas da avaliação da linguagem conforme especialistas internacionais, em nove seções temáticas: 1) conceito de validade; 2) avaliação de rendimento em contextos de sala de aula e o efeito retroativo dela; 3) dimensão social dos usos das avaliações da linguagem, como a avaliação para diagnóstico de transtornos de comunicação ou a avaliação para cidadania, imigração e asilo político; 4) avaliações de desempenho; 5) escrita de itens de avaliação; 6) elaboração de itens-piloto e testes; 7) Teoria de Resposta ao Item, conceito de confiabilidade e questões relacionadas à generalização de resultados; 8) aplicação das avaliações e formação dos avaliadores, com textos sobre a confiabilidade entre avaliadores e o uso da tecnologia em avaliações da linguagem; 9) ética e as políticas linguísticas em avaliações de larga escala. É um livro de leitura obrigatória para quem inicia os seus estudos na área de avaliação da linguagem.

HE, Agnes Weiyun. Answering questions in language proficiency interviews: a case study. In: YOUNG, Richard; HE, Agnes Weiyun (Eds.). *Talking and testing: discourse approaches to the assessment of oral proficiency*. Amsterdam: Benjamins, 1998. p. 101-115. Sumário do livro disponível em: <<https://benjamins.com/catalog/sibil.14>>.

A entrevista é uma realização coordenada e conjunta na fala-em-interação. Com base na análise da conversa, a autora afirma que as entrevistas de proficiência

oral são produções colaborativas que, por essa característica constitutiva, devem ser estudadas como resultado de um trabalho interacional entre os participantes mediante o uso da linguagem, porque “a competência gramatical e a competência discursiva são inseparáveis uma da outra” (p. 103). Entretanto, na análise dos dados de entrevista de avaliação de proficiência oral de falantes de inglês como língua adicional candidatos à vaga de professor assistente em uma universidade norte-americana, ela considera os recursos linguísticos, a despeito das ações realizadas pelos participantes, produzindo uma descrição da perspectiva da analista e não dos entendimentos entre os participantes na construção coordenada e conjunta de suas ações nas entrevistas. O livro é importante por considerar as diversas perspectivas discursivas na pesquisa sobre a avaliação de proficiência oral em língua adicional. No entanto, é necessário que o leitor esteja atento a eventuais interpretações particulares das teorias nas quais se fundamentam as pesquisas nele apresentadas.

HUGHES, Arthur. *Testing for language teachers*. Cambridge Cambridge University Press, 1989. Disponível em: <<https://epdf.pub/testing-for-language-teachers.html>>.

O livro tem como interlocutores professores de línguas adicionais preocupados em qualificar suas práticas avaliativas de ensino-aprendizagem. Inicialmente, apresenta os conceitos de efeito retroativo e de confiabilidade para mostrar os impactos positivos da avaliação no ensino. Em seguida, o capítulo 3 comenta os tipos de avaliação, quando e como cada tipo deve ser utilizado em relação aos objetivos de ensino e de aprendizagem. Os capítulos 4, 5 e 6 apresentam os conceitos de validade, de confiabilidade e de efeito retroativo. Os capítulos 7 e 8 abordam procedimentos para a elaboração de uma avaliação (com análise de exemplos e com proposta de atividades para discussão) e abordam também técnicas de avaliação de mais de uma habilidade, com ênfase nos testes de múltipla escolha e nos testes Cloze. Os capítulos 9 a 13 são dedicados à avaliação de habilidades, de gramática e de vocabulário, com o objetivo de o leitor refletir sobre os instrumentos de avaliação, e se eles são válidos e confiáveis para o que se deseja avaliar. Por último, o capítulo 14 apresenta um conjunto de procedimentos a serem adotados para uma aplicação confiável de avaliações em larga escala. Pelo seu grau de detalhamento e abrangência, o livro é bastante adequado para a formação de professores de línguas adicionais cujo foco sejam os princípios e as práticas de avaliação da linguagem.

IN'NAMI, Yo; KOIZUMI, Rie. Task and rater effects in L2 speaking and writing: a synthesis of generalizability studies. *Language Testing*, Thousand Oaks, v. 33, n. 3, p. 341-366, 2016. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0265532215587390>>

Trata-se de uma síntese dos estudos de generabilidade sobre os efeitos relativos das tarefas, dos avaliadores e de suas interações na fala e na escrita em

segunda língua (L2). Os autores abordam os estudos de Deville e Chalhoub-Deville (2006), Schoonen (2012) e Xi e Mollaun (2006) conforme a teoria da generabilidade, considerando as características contextuais relacionadas às interações entre o examinando e as tarefas (*to person-by-task interactions*) por meio de dois caminhos. Primeiro, os autores sintetizam quantitativamente os estudos de generabilidade para determinar a porcentagem de variação no desempenho da fala e da escrita em L2, que foi contabilizado nas tarefas, nos avaliadores e em suas interações. Depois, examinam as relações entre as interações dos examinandos e as tarefas com as variáveis dos avaliadores. Foram utilizados 28 conjuntos de dados de 21 estudos para fala em L2 e 22 conjuntos de dados de 17 estudos para escrita em L2. Os resultados indicam que os contextos, os métodos e os critérios de pontuação escolhidos podem levar a um desempenho diferente do proposto pelas tarefas. Nesse sentido, os autores destacam a importância de definirmos bem a relação entre o construto e os objetivos de testagem.

McNAMARA, Tim; ROEVER, Carsten. *Language testing: the social dimension*. Maiden, MA: Blackwell Publishing, 2006. Sumário do livro disponível em: <<https://www.wiley.com/en-us/Language+Testing%3A+The+Social+Dimension-p-9781405155434>>.

As avaliações de uso da língua de orientação psicométrica obscurecem o papel e o efeito dos testes de língua adicional na sociedade pelo seu caráter cognitivo – e, portanto, com foco no processamento mental do indivíduo. Entre os impactos desses testes na sociedade, destaca-se seu uso como instrumento de permissão ou de impedimento a empregos, educação ou cidadania, por exemplo, por falantes de línguas adicionais. Com base no entendimento dos testes como práticas sociais, os autores afirmam que os testes e seus usos são fruto de processos políticos e de decisões ideológicas sobre: 1) quem deve ser autorizado a imigrar; 2) qual deve ser o parâmetro de proficiência exigido para a concessão da cidadania ou para exercer uma profissão em outro país; e 3) quais são os valores políticos e sociais que estão em jogo na implementação de políticas por meio dos testes.

MENDOZA RAMOS, Arturo. La validez de los exámenes de alto impacto: un enfoque desde la lógica argumentativa. *Perfiles Educativos*, Mexico, v. 37, n. 149, p. 169-186, 2015. Disponível em: <<http://www.scielo.org.mx/pdf/peredu/v37n149/v37n149a10.pdf>>.

A validade na avaliação educacional de alto impacto representa um desafio para as instituições que se dedicam a projetar e validar exames. O autor destaca a importância da validade a partir da segunda metade do século 20, as dificuldades latentes na hora de validar os exames no final do século passado e uma nova abordagem de validade, que consiste em todo um processo de inferências baseadas na evidência. Esse modelo está sendo seguido em várias áreas educacionais

internacionalmente; no entanto, ganhou relevância especial na avaliação de segundas línguas. A aplicabilidade desse enfoque é apresentada por meio da descrição das seis inferências adaptadas ao exame de espanhol destinado a candidatos não hispano-falantes que pretendem cursar graduação ou pós-graduação na Universidad Nacional Autónoma de México (Unam). As inferências/os argumentos são: 1) descrição de domínio; 2) avaliação; 3) generalização; 4) explicação; 5) extrapolação; 6) utilização.

NEVES, Liliane de Oliveira. *Confiabilidade e comportamento avaliativo na prova oral do exame Celpe-Bras: um estudo longitudinal*. 2018. Tese (doutorado em Estudos de Linguagens) – Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais (Cefet-MG), 2018. Disponível em: <<https://sig.cefetmg.br/sigaa/>>.

210

A prova oral do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) é uma interação entre o examinando, o avaliador-interlocutor e o avaliador-observador. A avaliação é feita em primeira instância – imediatamente após a aplicação da prova – e, havendo discrepância significativa entre as notas atribuídas pelos dois avaliadores, a interação é reavaliada em segunda e/ou terceira instância. Foi empregada uma metodologia quantitativa, que levou em conta dados de sete edições consecutivas do Celpe-Bras, envolvendo notas de 29.831 examinandos. A análise dos níveis de proficiência atribuídos aos examinandos e de informações estatísticas das notas, como medidas de tendência central e de dispersão, revelou variabilidade de comportamento avaliativo. Constatou-se que: 1) a escala de avaliação é unidimensional, ou seja, avalia um único construto, na primeira instância; na segunda instância, ela é bidimensional; 2) as sete edições apresentam valores altos do coeficiente de confiabilidade na avaliação em primeira instância, o que significa que os itens da escala possuem elevada consistência interna; já na avaliação realizada em segunda instância, a confiabilidade revela-se moderada; e 3) as sete edições, na avaliação em primeira instância, apresentam valores satisfatórios de concordância entre os avaliadores, ainda que baixos; na avaliação em segunda instância, apresentam valor pobre de concordância. Isso significa que a segunda instância, instituída para dirimir os problemas avaliativos que surgem na primeira, é marcada por comportamento diferenciado dos sujeitos avaliadores, diminuindo, portanto, a confiabilidade dos resultados.

PILEGGI, Maria Gabriela S. Integração de habilidades: perspectiva histórico-teórica e operacionalização no exame Celpe-Bras. *Estudos Linguísticos*, São Paulo, v. 46, n. 2, p. 577-592, 2017. Disponível em: <<https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1677>>.

Na década de 1960, a avaliação em línguas se desenvolveu como área de estudos. Para a teoria estruturalista, a linguagem era um sistema de hábitos de comunicação que envolviam questões de forma, sentido e níveis de estrutura (oração,

frase, palavra, morfema e fonema). Os testes avaliavam os componentes linguísticos isoladamente e sem contexto. No final da década de 1970, com a ideia de competência comunicativa, a ênfase passou a ser o uso da língua, os testes deviam ser práticos e medir habilidades linguísticas. Na década de 1990, surgem os testes de desempenho e desenvolve-se o conceito de integração de habilidades como resultado da distinção entre tarefas integrativas e integradas, segundo exigissem mais de uma ou apenas uma habilidade. A integração se opõe à avaliação de aspectos isolados, e a proficiência é medida como um todo unitário. As vantagens da abordagem integrada são o aumento da validade do teste e a racionalização dos procedimentos, pois é possível avaliar mais de uma habilidade ao mesmo tempo. Essa abordagem também provocou controvérsias sobre a validade, a complexidade das tarefas, a contaminação na avaliação e o estabelecimento de níveis de desempenho. Um exemplo de operacionalização da integração de habilidades é apresentado por meio da análise de duas tarefas das edições 1 e 2 de 2014 do exame para a obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). Conclui que o construto do exame Celpe-Bras busca avaliar a proficiência no uso da língua em situações realistas de comunicação e que as tarefas analisadas são coerentes com esse construto e integram duas habilidades: leitura e produção escrita.

SCARAMUCCI, Matilde Virgínia Riccardi. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, Campinas, v. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000. Disponível em: <<https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>>

211

A compreensão do conceito de proficiência na área de avaliação de língua adicional é negativamente afetada por: 1) abrangência do conceito; 2) confusões terminológicas criadas pelo uso técnico e não técnico do termo; e 3) divergências teóricas sobre o que seja saber outra língua. Com relação à abrangência, o conceito de proficiência é de interesse tanto dos construtores de testes quanto de professores, administradores, elaboradores de currículos, pais, alunos e pesquisadores na área dos estudos da linguagem. Sobre as confusões terminológicas, o uso não técnico é ancorado em julgamentos impressionistas e holísticos do desempenho oral, não sendo baseados em resultados de exames ou testes e, por isso, sem a explicitação dos critérios que levam a esses julgamentos. Já o uso técnico considera a proficiência um conceito relativo e múltiplo, em níveis definidos a partir da especificidade da situação de uso da linguagem, em uma gradação de proficiência, segundo a qual todos que possuem certo domínio são considerados proficientes, porém em níveis diferentes. Por fim, as divergentes compreensões teóricas do que seja saber ou dominar uma língua são apontadas como uma das causas para a dificuldade de entendimento do conceito de proficiência em língua adicional.

SHOHAMY, Elana. Assessing multilingual competencies: adopting construct valid assessment policies. *The Modern Language Journal*, Madison, v. 95, n. 3, p. 418-429, out. 2011. Disponível em: <https://www.researchgate.net/publication/230316113_Assessing_Multilingual_Competerencies_Adopting_Construct_Valid_Assessment_Policies>.

Para que os testes tenham validade de construto, precisam estar baseados em um construto que siga o entendimento das teorias de linguagem vigentes. Considerando que o ensino, a aprendizagem e a compreensão de línguas atuais seguem as abordagens multilíngues, é preciso destacar a importância de as políticas de testagens de línguas, os procedimentos e as tarefas dos testes estarem em consonância com essas abordagens. Assim, a autora critica as atuais abordagens monolíngues de avaliação argumentando que são instrumentos ideológicos para a criação de uma identidade coletiva e nacional e ignoram a realidade de como as línguas estão sendo usadas. Para corroborar sua posição, apresenta dados empíricos dos custos desse viés político adotado pelos elaboradores de testes, que contribui para perpetuar uma visão limitada e restrita da linguagem. Contrapondo-se a essa visão, apresenta propostas de como os testes podem refletir as abordagens multilíngues atuais em diferentes contextos e destaca o desafio da área de testagem de línguas para desenvolver e inventar testes e rubricas baseados em um construto mais amplo.

212

TOFFOLI, Sônia F. L.; ANDRADE, Dalton F.; BORNIA, Antonio C.; QUEVEDO-CAMARGO, Gladys. Avaliação com itens abertos: validade, confiabilidade, comparabilidade e justiça. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 42, n. 2, p. 343-358, abr./jun. 2016. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/ep/v42n2/1517-9702-ep-42-2-0343.pdf>>.

O conceito de validade vem sendo proposto e modificado desde os anos 1920. Aplica-se às interpretações e ações sobre os resultados dos testes para saber se são justificadas, tanto com base nas evidências científicas quanto nas consequências sociais e éticas da utilização do teste. Confiabilidade refere-se à consistência dos escores de avaliação, ou seja, é esperado que um indivíduo alcance o mesmo resultado independentemente da ocasião em que ele respondeu ao teste. A comparabilidade diz respeito à validade das inferências sobre comparações que são feitas com base em resultados de avaliações. Três abordagens são utilizadas: 1) de desempenho, considera apenas as características do teste; 2) de normas estatísticas, leva em conta o desempenho dos examinandos de uma população; e 3) do desempenho em relação ao construto comum, isto é, notas provenientes de diferentes exames podem ser interpretadas como indicando o desempenho do participante em relação ao mesmo traço latente ou construto. As questões sobre justiça estão relacionadas à possibilidade de garantir oportunidades iguais aos participantes, e, para isso, os instrumentos

devem ser apropriados para os vários grupos que serão testados. Uma avaliação de qualidade deve permitir às pessoas oportunidades de respostas que assegurem inferências corretas sobre seu desempenho em relação ao construto medido.

WEIR, Cyril J. Limitations of the Common European Framework for developing comparable examinations and tests. *Language Testing*, Thousand Oaks, v. 22, n. 3, p. 281-300, 2005. Disponível em: <<https://journals.sagepub.com/doi/10.1191/0265532205lt309oa>>.

A análise das limitações do Quadro Comum Europeu de Referência (QCE) para o desenvolvimento comparável de exames e testes se concentra no contexto de uso da língua, na validade de construto e como eles impactam o desenvolvimento e a comparabilidade de testes. Embora contenha informações valiosas sobre proficiência linguística e aconselhamento para profissionais, o QCE, na sua forma atual, não é abrangente, coerente ou transparente para uso não crítico em testes de língua. A falha em explicar o construto a ser testado dificulta o uso do QCE para desenvolver testes comparáveis entre línguas em níveis equivalentes e impede vincular diferentes sistemas de avaliação. Os elaboradores de exames de língua precisam saber o que e como os aprendizes “são capazes de fazer” em cada nível de uma escala de proficiência, e em que condições os desempenhos ocorrem e com que qualidade. A crítica é de que o QCE precisa atender melhor às demandas de validade de construto, de contexto de uso da língua e de pontuação.

213

Melissa Santos Fortes, doutora em Estudos da Linguagem pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora adjunta de língua inglesa da Universidade Federal de Ciências da Saúde de Porto Alegre (UFCSPA). É coordenadora do posto aplicador Celpe-Bras UFCSPA, sendo também aplicadora, corretora e elaboradora desse exame desde 2003. Integra o grupo de pesquisa Interação Social e Etnografia e também o de Ciências da Linguagem, ambos certificados pelo CNPq.
melfortes73@gmail.com

Simone Paula Kunrath, doutoranda em Avaliação de Proficiência em Língua Adicional no Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), é professora de Português como Língua Adicional (PLA) e coordenadora pedagógica na Escola de Português Bem Brasil, em Porto Alegre.
simone.kunrath@gmail.com

Recebido em 4 de janeiro de 2019

Aprovado em 7 de março de 2019

números
publicados

- 1 - O ensino profissionalizante em questão (1981)
- 2 - Ciclo básico (1982)
- 3 - Vestibular (1982)
- 4 - Pré-escolar (1982)
- 5 - Desporto escolar (1982)
- 6 - Evasão e repetência no ensino de 1º grau (1982)
- 7 - Tecnologia educacional (1982)
- 8 - Formação de professores (1982)
- 9 - Educação rural (1982)
- 10 - Universidade (1982)
- 11 - Governo e cultura (1982)
- 12 - Aprendizagem da língua materna (1983)
- 13 - Educação especial (1983)
- 14 - Financiamento e custos da educação (1983)
- 15 - Arte e educação (1983)
- 16 - Educação supletiva (1983)
- 17 - Educação e informática (1983)
- 18 - Educação não-formal (1983)
- 19 - Educação e trabalho (1984)
- 20 - Pesquisa participativa (1984)
- 21 - Educação indígena (1984)
- 22 - Natureza e especificidade da educação (1984)
- 23 - História da educação brasileira (1984)
- 24 - Educação comparada (1984)
- 25 - Perspectivas da educação brasileira (1985)
- 26 - Educação e política (1985)
- 27 - Política social e educação (1985)
- 28 - Educação e trabalho do jovem (1985)
- 29 - Municipalização do ensino (1986)
- 30 - Educação e Constituinte (1986)
- 31 - Pesquisa educacional no Brasil (1986)
- 32 - Professor leigo (1986)
- 33 - Ensino de primeiro grau: pontos de estrangulamento (1987)
- 34 - O professor: formação, carreira, salário e organização política (1987)
- 35 - O livro didático (1987)
- 36 - Administração da educação (1987)
- 37 - Estudos sociais no 1º grau (1988)
- 38 - Lei de Diretrizes e Bases da Educação (1988)
- 39 - Condições para a universalização do ensino básico (1988)
- 40 - O ensino de Ciências: a produção do conhecimento e a formação do cidadão (1988)
- 41 - A educação na nova Constituição: o ensino de segundo grau (1989)
- 42 - A educação na nova Constituição: recursos (1989)
- 43 - A educação na nova Constituição: a universidade (1989)
- 44 - A educação na nova Constituição: qualidade e democratização (1989)
- 45 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Filosofia (1990)
- 46 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Sociologia (1990)
- 47 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a História (1990)
- 48 - Contribuições das ciências humanas para a Educação: a Psicologia (1990)
- 49 - Educação ambiental (1991)
- 50/51 - Balanço da atual política educacional e fragmentação das ações educativas: iniciando a discussão (1991)
- 52 - Leitura e produção de textos na escola (1991)
- 53 - Educação básica: a construção do sucesso escolar (1992)

- 54 - Tendências na formação dos professores (1992)
- 55 - Tendências na educação em Ciências (1992)
- 56 - Tendências na educação de jovens e adultos trabalhadores (1992)
- 57 - Tendências na informática em educação (1993)
- 58 - Currículo: referenciais e tendências (1993)
- 59 - Plano Decenal de Educação para Todos (1993)
- 60 - Educação especial: a realidade brasileira (1993)
- 61 - Educação e imaginário social: revendo a escola (1994)
- 62 - Tendências na educação matemática (1994)
- 63 - Educação escolar indígena (1994)
- 64 - A educação no mundo pós-guerra fria (1994)
- 65 - Educação, trabalho e desenvolvimento (1995)
- 66 - Avaliação educacional (1995)
- 67 - Merenda escolar (1995)
- 68 - Mercosul (1995)
- 69 - Livro didático e qualidade de ensino (1996)
- 70 - Educação a distância (1996)
- 71 - Programas de correção de fluxo escolar (2000)
- 72 - Gestão escolar e formação de gestores (2000)
- 73 - Educação infantil: a creche, um bom começo (2001)
- 74 - Financiamento da educação no Brasil (2001)
- 75 - Gestão Educacional: o Brasil no mundo contemporâneo (2002)
- 76 - Experiências e desafios na formação de professores indígenas no Brasil (2003)
- 77 - Educação estética: abordagens e perspectivas (2007)
- 78 - Educação Jesuítica no Mundo Colonial Ibérico: 1549-1768 (2007)
- 79 - Integração de mídias nos espaços de aprendizagem (2009)
- 80 - Educação integral e tempo integral (2009)
- 81 - Ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras: o foco na interação (2009)
- 82 - Educação de Jovens e Adultos (2009)
- 83 - Psicologia Escolar: pesquisa e intervenção (2010)
- 84 - Educação a distância e formação de professores: problemas, perspectivas e possibilidades (2011)
- 85 - Educação do Campo (2011)
- 86 - Educação em prisões (2011)
- 87 - Divulgação da pesquisa educacional: *Em Aberto* – 1981-2011 (2012)
- 88 - Políticas de educação integral em jornada ampliada (2012)
- 89 - Educação Física Escolar e megaeventos esportivos: quais suas implicações? (2013)
- 90 - Sobre as 40 horas de Angicos, 50 anos depois (2013)
- 91 - Sustentabilidade: desafios para a educação científica e tecnológica (2014)
- 92 - Gênero e educação (2014)
- 93 - O Fundeb em perspectiva (2015)
- 94 - Movimentos colaborativos, tecnologias digitais e educação (2015)
- 95 - Diferenças e educação: um enfoque cultural (2016)
- 96 - Sistema de Avaliação da Educação Básica (Saeb): 25 anos (2016)
- 97 - Docência Universitária (2016)
- 98 - Políticas públicas para formação de professores (2017)
- 99 - Educação, pobreza e desigualdade social (2017)
- 100 - Pedagogia do cotidiano na (e da) educação infantil (2017)
- 101 - Educação, espaço, tempo (2018)
- 102 - Ludicidade, conhecimento e corpo (2018)
- 103 - Imagem e ensino: possíveis diálogos (2018)

A partir do nº 1, a revista *Em Aberto* está disponível para *download* em: <<http://www.emaberto.inep.gov.br>>

VENDA PROIBIDA

CC BY



emaberto.inep.gov.br

INEP MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO