



Natália Moreira Tosatti

O desempenho de estudantes de Países Africanos
de Língua Oficial Portuguesa no Certificado de
Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
(**Celpe-Bras**)

FALE
FACULDADE
DE LETRAS

UF *m* G

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras

Natália Moreira Tosatti

**O desempenho de estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)**

Belo Horizonte
2021

Natália Moreira Tosatti

**O desempenho de estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)**

Versão Final

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos da Faculdade de Letras da Universidade Federal de Minas Gerais, como requisito parcial para obtenção do título de Doutora em Estudos Linguísticos.

Doutoranda: Natália Moreira Tosatti

Área de Concentração: Linguística Aplicada

Linha de Pesquisa: Linha 3A: Ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras

Orientador: Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz

T713d

Tosatti, Natalia Moreira.

O Desempenho de Estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-BRAS) [manuscrito] / Natália Moreira Tosatti. – 2021.
260 f., enc. : il., color.

Orientador: Leandro Rodrigues Alves Diniz.

Área de concentração: Linguística Aplicada.

Linha de Pesquisa: Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Tese (doutorado) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Letras

Bibliografia: f. 231-246.

Anexos: f. 247-259.

1. Língua portuguesa – Estudo e ensino – Falantes estrangeiros – Teses.
2. Língua portuguesa – Exames, questões, etc. – Teses. 3. Aquisição da segunda linguagem – Teses. 4. Política linguística – Teses. I. Diniz, Leandro Rodrigues Alves.. II. Universidade Federal de Minas Gerais. Faculdade de Letras. III. Título.

CDD : 469.824



UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS
FACULDADE DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM ESTUDOS LINGÜÍSTICOS

FOLHA DE APROVAÇÃO

O desempenho de estudantes de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras)

NATALIA MOREIRA TOSATTI

Tese submetida à Banca Examinadora designada pelo Colegiado do Programa de Pós-Graduação em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, como requisito para obtenção do grau de Doutor em ESTUDOS LINGÜÍSTICOS, área de concentração LINGÜÍSTICA APLICADA, linha de pesquisa Ensino/Aprendizagem de Línguas Estrangeiras.

Aprovada em 30 de março de 2021, pela banca constituída pelos membros:

Prof(a). Leandro Rodrigues Alves Diniz - Orientador
UFMG

Prof(a). Juliana Roquele Schoffen
UFRGS

Prof(a). Matilde Virginia Ricardi Scaramucci
Unicamp

Prof(a). Marcia Elenita França Niederauer
UnB

Prof(a). Paulo Vítor Feytor Pinto Sampaio de Faria
Universidade de Coimbra (CELGA-ILTEC)

Belo Horizonte, 30 de março de 2021.



Superior, em 30/03/2021, às 13:48, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Juliana Roquele Schoffen, Usuário Externo**, em 30/03/2021, às 14:27, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Paulo Vítor Feytor Pinto Sampaio de Faria, Usuário Externo**, em 31/03/2021, às 10:50, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Matilde Virginia Ricardi Scaramucci, Usuário Externo**, em 31/03/2021, às 14:22, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



Documento assinado eletronicamente por **Marcia Elenita França Niederauer, Usuário Externo**, em 05/04/2021, às 17:08, conforme horário oficial de Brasília, com fundamento no art. 5º do [Decreto nº 10.543, de 13 de novembro de 2020](#).



A autenticidade deste documento pode ser conferida no site https://sei.ufmg.br/sei/controlador_externo.php?acao=documento_conferir&id_orgao_acesso_externo=0, informando o código verificador **0623970** e o código CRC **DABC0EE2**.

“Para se tornarem cidadãos, os sujeitos devem se liberar dos particularismos históricos que os entravam: seus costumes locais, suas concepções ancestrais, seus ‘preconceitos... e sua língua materna’”. Gadet e Pêcheux.

DEDICATÓRIA

A Lúcia e ao Oberdan, meus amados pais,

Cada um, à sua maneira, sempre incentivando,
acreditando, encorajando.

A vocês, minha homenagem, meu amor, minha
gratidão.

Ao Marlon

Meu parceiro de jornada e coautor de grandes
capítulos do meu (nosso) currículo vida.

A Simone Tosatti, sempre sintonia, sempre
presença, sempre solar, sempre irmã.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alves Diniz, pesquisador a quem tanto admiro e a quem tive a honra de ter como orientador.

Ao amigo Leandro Rodrigues Alves Diniz, pela motivação, pela leveza e pelo cuidado.

Ao Centro de Educação Tecnológica de Minas Gerais (CEFET-MG) e aos colegas do Departamento de Linguagem e Tecnologia (DELTEC), pela valorização, reconhecimento e incentivo à pesquisa e à Capacitação Profissional.

À Secretaria de Relações Internacionais do CEFET-MG, por ter me oportunizado uma prática que apurou meu olhar de pesquisadora.

Ao Instituto Nacional de Estatística e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), pela cessão dos dados que permitiram a realização deste estudo.

Às Profas. Dras. Juliana Schoffen, Matilde Scaramucci, Marcia Niederauer e ao Prof. Dr. Paulo Feytor Pinto Sampaio de Faria pela leitura crítica e pelas relevantes contribuições a este trabalho. Foi uma honra ter tido meu estudo avaliado e aprovado por esta banca.

À professora e amiga Regina Péret, uma grande referência e inspiração.

À Liliane Neves, importante incentivadora e amiga muito querida. Com você sempre aprendo.

Aos amigos e mestres, Jerônimo Coura-Sobrinho, Idalena Chaves, Reinildes Dias, Viviane Furtoso e Andréa Mattos.

Às amigas Renata Josely, Rafaella Ribeiro, Patrícia Tanuri, Luciana Mariz, Isis Pordeus e ao amigo Kaio Carmona, que, além de sempre disponíveis para me ouvir e apoiar, muito contribuíram com suas leituras e observações.

Aos amigos, Herbeton Sabino (Pinta), Cecília Alves, Mônica Baêta, Michelle Antunes, Hélio Dias, Simone Moreira, Letícia Grubert, Clara Etienne, Andrea Santos, Renata Rabelo, meu agradecimento pelo interesse e incentivo.

A Sabine Gorovitz, colega que, no percurso deste trabalho, fez-se amiga.

Às amadas, Eliane Tosatti, M^a Aparecida Moreira Cósso e ao amado Maurício Greco Cósso, pessoas que significam ainda mais a minha travessia.

Às famílias Moreira, Tosatti e Perígolo de Rezende, pelo incentivo durante todo o percurso e por compartilharem da alegria da conclusão deste trabalho.

À Maria, presença sempre forte e protetora.

Ao Deus que mora em mim e se manifesta em vida, em alegria, em determinação.

Muito obrigada!

RESUMO

Este estudo, inscrito na área da Linguística Aplicada, analisa o desempenho de examinandos de Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP), na edição de 2018 do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Nossas discussões e análises basearam-se em reflexões no campo dos estudos de políticas linguísticas (Cf. SPOLSKY, 1998, 2004; SHOHAMY, 2006; DINIZ, 2010; 2012; RIBEIRO DA SILVA, 2011, 2013) e de avaliação (MESSICK, 1996; McNAMARA, 2000; SCHOFFEN, 2009; SCARAMUCCI, 2004, 2009, 2016). Também nos pautamos por problematizações sobre o conceito de lusofonia presentes, principalmente, em Faraco (2012, 2013); Ponso (2019) e Mariani (2004). O Celpe-Bras é um instrumento de política linguística (DINIZ, 2009) com importante papel no processo de difusão e promoção da língua portuguesa como língua adicional, tanto no Brasil, quanto no exterior. A certificação conferida pelo exame é hoje, entre outras abrangências, uma exigência para a participação no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), estabelecido entre o Brasil e países em desenvolvimento. Até 2012, o Exame não era exigido a estudantes de PALOP, que compõem cerca de 60% dos participantes do programa em questão, segundo informações disponíveis na página do Ministério de Relações Exteriores. Porém, a partir da publicação do Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013 (BRASIL, 2013), a exigência do exame se estendeu a todos os estudantes estrangeiros, sem exceção. Dados cedidos pelo INEP para a composição do *corpus* desta pesquisa – referentes a 106 participantes oriundos de PALOP – apontaram que 61,3% dos examinandos demonstraram proficiência na Parte Oral do exame. Por outro lado, na Parte Escrita, o desempenho foi significativamente inferior: 28,3% não foram certificados; 26,4% alcançaram nível Intermediário, certificação mínima atribuída pelo exame; 28,3% alcançaram nível Intermediário Superior; 15,1% ficaram no nível Avançado e 1,9%, no Avançado Superior. Com base na análise das produções escritas desses examinandos e considerando o construto que rege o exame, dedicamo-nos, neste estudo, a buscar elementos que nos levassem a compreender esse desempenho. Nas análises de nosso *corpus*, foram raras as inadequações lexicais, morfológicas ou sintáticas que comprometessem a leitura ou o entendimento dos textos produzidos. Também foram raros os equívocos de compreensão relativos aos textos-base de cada tarefa, que devem ser mobilizados nas produções dos examinandos. Concluímos que as principais razões que prejudicaram o desempenho desses examinandos estão associadas à dificuldade que eles apresentaram em estruturar adequadamente os gêneros discursivos solicitados em algumas tarefas, principalmente no que envolve a construção da interlocução. O resultado dessas análises nos permite, por meio de dados empíricos, questionar a política que exige de estudantes de PALOP a comprovação de proficiência por meio de um exame de português como língua adicional. Tal exigência parece indicar que o Estado brasileiro não legitima a língua portuguesa desses estudantes e desconsidera o fato de eles terem sido escolarizados em língua portuguesa. Essa postura se apresenta incongruente com as ideias de elo linguístico e cooperação subjacentes à Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP). Uma vez diagnosticado que há, por parte desses estudantes de PALOP, candidatos ao PEC-G, necessidades relacionadas à produção de determinados gêneros discursivos, entendemos que a implementação de cursos que contribuam para a prática e vivência nesses gêneros seria mais relevante e adequada que a exigência de um exame.

Palavras-chave: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras); Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G); Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP); Lusofonia; Políticas Linguísticas; Letramentos.

ABSTRACT

This thesis, located within the field of Applied Linguistics, presents the results of a research aimed at analyzing the performance of candidates from African Countries of Portuguese Official Language (PALOP) taking the 2018 edition of the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras) developed by the National Institute of Educational Studies and Researches Anísio Teixeira (INEP). Our investigation was based on reflections on language policy (Cf. SPOLSKY, 1998, 2004; SHOHAMY, 2006; DINIZ, 2010; 2012; RIBEIRO DA SILVA, 2011, 2013) and assessment (MESSICK, 1996, McNAMARA, 2000; SCHOFFEN, 2009; SCARAMUCCI, 2004, 2009, 2016). We were also guided by problematizations of the concept of lusophony (FARACO, 2012, 2013; MARIANI, 2004; PONSO, 2009). Celpe-Bras is an instrument of linguistic policy (DINIZ, 2009), participating in the process of disseminating and promoting Portuguese as an additional language, both in Brazil and abroad. The certification conferred by the Exam is today a requirement for participation in a federal academic cooperation program: Program for Undergraduate Student (PEC-G), established between Brazil and developing countries. Until 2012 the exam was not required for students from PALOP, who account for about 60% of participants in the program in question. However, since the publication of the Decree No. 7,948, March 12, 2013 (BRASIL, 2013), the Exam requirement was extended to all foreign students, without exception. Data provided by INEP for this research – regarding 106 participants from PALOP - pointed out that 61.3% of the examinees demonstrated proficiency in the Oral Part of the exam. On the other hand, in the Written Part, the performance was significantly lower: 28.3% were not certified; 26.4% reached Intermediate level, minimum certification given by the exam; 28.3% reached Upper Intermediate level; 15.1% were in the Advanced level and 1.9% in the Superior Advanced. Based on the analysis of the written productions of these examinees and considering the construct that governs the exam, we have sought evidence that could lead us to understand this performance. In the analysis of our corpus, lexical, morphological or syntactic inadequacies that could have compromised the reading and understanding of the texts produced by the candidates were rare. There were also rare misunderstandings regarding the essay questions of each task, which must be mobilized in the examinees' productions. We found that the main reasons that interfered in the performance of these participants are associated with the structuring of the discursive genres requested in some of the tasks, mainly in what involves the proper construction of the interaction. The result of these analyses thus allows us, through empirical data, to question the mandatory proof of proficiency in Portuguese through Celpe-Bras for participants from PALOP. Such a requirement seems to indicate that the knowledge of these students regarding the use of the Portuguese language is devalued based on a conception of language and proficiency supported by an official Brazilian position. This may lead us to infer that the Brazilian State do not legitimize the candidates' Portuguese language nor their education in this language. Such stance comes against the ideas relating the linguistic partnership and cooperation underlying the Community of Portuguese Speaking Countries (CPLP). In view of the need faced by PALOP students applying for PEC-G regarding the production of certain discursive genres, we understand that the implementation of courses that contribute to the certain discursive genres and academic literacy of these students would be far more relevant and appropriate than any required exam.

Key words: Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners (Celpe-Bras); African Portuguese Speaking Countries (PALOP); Exchange Program for Undergraduate Student (PEC-G); Literacy; Lusophony.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Mecanismos de Políticas Linguísticas	40
Figura 2 – Logotipo Celpe-Bras 2019	44
Figura 3 – Número de inscrições homologadas para o Exame Celpe-Bras no período de 1998 a 2019	50
Figura 4 – Mapa de Localização dos Postos Aplicadores	51
Figura 5 – Níveis de certificação por faixa de notas.....	86
Figura 6 - Relação entre nota atribuída aos textos produzidos para cada tarefa e a classificação de desempenho adotada neste estudo	89
Figura 7 – Enunciado da Tarefa 1 – edição 2018	133
Figura 8 – Enunciado da Tarefa 2 – edição 2018	135
Figura 9 – Enunciado da Tarefa 3 – edição 2018	137
Figura 10 – Enunciado da Tarefa 4 – edição 2018	138

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Nível de Certificação por Posto Aplicador dos PALOP – edições de 2015-2 e 2016	25
Tabela 2 – Correspondência entre níveis de proficiência e notas	64
Tabela 3 – Dados coletados na sala segura do INEP	83
Tabela 4 – Total de amostras por país.....	921
Tabela 5 – Níveis de proficiência alcançados pelos candidatos de postos dos PALOP na edição 2018 do Exame Celpe-Bras (números absolutos e percentuais)	161
Tabela 6 – Níveis de proficiência alcançados na Parte Escrita e Oral pelos candidatos de postos dos PALOP na edição 2018 do Exame Celpe-Bras (números percentuais e absolutos).....	163
Tabela 7 – Distribuição de notas da Tarefa 1: valor percentual por Posto Aplicador ..	178

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Estrutura da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras	55
Quadro 2 – Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita	58
Quadro 3 – Estruturação da Parte Oral.....	62
Quadro 4 – Descritores gerais dos níveis de certificação do exame Celpe-Bras (utilizados até a edição de 2019/1).....	65
Quadro 5 – Descrição dos níveis de certificação	66
Quadro 6 – Relação entre desempenho e nível de Certificação adotada neste estudo.....	87
Quadro 7- Etapas de análise.....	92
Quadro 8 – Algumas línguas presentes em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.....	108
Quadro 9 – Tarefas da Parte Escrita – Edição 2018	132
Quadro 10 – Elementos Provocadores - Edição 2018/2	140
Quadro 11 – Enunciados da Tarefas da Edição 2018/2	205
Quadro 12 – Examinando E.1	207
Quadro 13 – Examinando E.2	210
Quadro 14 – Examinando E.3	212
Quadro 15 – Examinando E.4	215
Quadro 16 – Examinando E.5	218

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Propósito estabelecidos nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras no período de 1997 a 2018	70
Gráfico 2 – Ocorrência dos gêneros propostos no Exame Celpe-Bras	71
Gráfico 3 – Distribuição dos falantes de língua portuguesa entre os países da CPLP... ..	103
Gráfico 4 – Número de estudantes de PALOP selecionados para o PEC-G no período de 2013 a 2019	158
Gráfico 5 – Comparação entre notas finais atribuídas entre a parte Oral e a Parte Escrita do exame Celpe-Bras edição 2018/2	162
Gráfico 6 – Total geral de ocorrências de notas da Parte Escrita em números absolutos e percentuais	165
Gráfico 7 – Total de ocorrências de notas atribuídas à Tarefa 1 em números absolutos e percentuais	167
Gráfico 8 – Total de ocorrências de notas atribuídas à Tarefa 2 em números absolutos e percentuais	168
Gráfico 9 – Total de ocorrências de notas atribuídas à Tarefa 3 em números absolutos e percentuais	168
Gráfico 10 – Total de ocorrências de notas atribuídas à Tarefa 4 em números absolutos e percentuais	169
Gráfico 11 – Nota média por tarefa	170
Gráfico 12 – Percentual da ocorrência de notas por tarefa: Posto Angola	171
Gráfico 13 – Percentual da ocorrência de notas por tarefa: Posto São Tomé e Príncipe	172
Gráfico 14 – Percentual da ocorrência de notas por tarefa: Posto Moçambique.....	173
Gráfico 15 – Percentual da ocorrência de notas por tarefa: Posto Cabo Verde.....	174
Gráfico 16 – Ocorrência de notas por tarefa: Posto de Guiné-Bissau.....	175

LISTA DE SIGLAS

AI	Avaliador Interlocutor
AO	Avaliador Observador
CCB	Centro Cultural Brasileiro
Celpe-Bras	Certificado de Línguas Portuguesa para Estrangeiros
CEP	Comitê de Ética em Pesquisa
CPLP	Comunidade dos Países de Língua Portuguesa
DELP	Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa
EP	Elemento Provocador
EOP	Observatório Europeu de Plurilinguismo
INEP	Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MRE	Ministério de Relações Exteriores
ONU	Organização das Nações Unidas
PLA	Português como Língua Adicional
PALOP	Países Africanos de Língua Oficial Português
PE	Parte Escrita
PEC-G	Programa de Estudantes-Convênio de Graduação
PEC-PG	Programa Estudantes-Convênio de Pós-Graduação
PO	Parte Oral
SEDAP	Serviço de Acesso a Dados Protegidos

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO.....	22
1 TESTES DE PROFICIÊNCIA COMO INSTRUMENTOS DE POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS	29
1.1 Testes de proficiência	29
1.2 Impactos sociais de um exame.....	31
1.3 Políticas linguísticas e sua relação com exames de proficiência.....	33
1.4 Um exame da variedade brasileira	41
2 CELPE-BRAS: UM EXAME DE (INTER)AÇÃO	47
2.1 Histórico do exame	47
2.2 Concepções teóricas e o conceito de proficiência do exame.....	51
2.3 A Parte Escrita do Exame Celpe-Bras	54
2.4 Parâmetros e processos de correção da Parte Escrita	57
2.5 A Parte Oral do Exame Celpe-Bras.....	61
2.6 Atribuição da nota final no exame e do nível de certificação	64
2.6 Fechando o capítulo	68
3 METODOLOGIA.....	73
3.1 Natureza da Pesquisa	73
3.2 Etapas para a constituição do corpus de pesquisa	74
3.3 Condições para coleta dos dados.....	80
3.4 Procedimentos para organização e coleta dos dados	80
3.5 Definição do corpus.....	83
3.5.1 Definição do corpus de análise	84
3.6 Análise dos dados quantitativos gerais.....	85
3.6.1 Procedimentos para análise dos dados quantitativos.....	85
3.6.2 Definição dos níveis de desempenho	85
3.7 Análise dos dados referentes à Tarefa 1.....	90
3.7.1 Procedimentos para análise dos dados numéricos da Tarefa 1.....	91
3.7.2 Procedimentos para análise dos dados qualitativos da Tarefa 1	91
3.8 Análise de dados qualitativos – Grupo de 5 examinandos.....	91
3.9 Perfil da amostra selecionada.....	92
3.10 Últimas palavras sobre nosso percurso metodológico.....	93

4	MUNDO LUSÓFONO: A LÍNGUA PORTUGUESA EM SUAS DIVERSIDADES E EM SEUS VALORES	95
4.1	Alguns conceitos-chave	95
4.1.1	Multi e plurilinguismo: algumas visões sobre esses conceitos	96
4.1.1	Espaços de enunciação, língua nacional, língua oficial e tensões linguísticas	98
4.2	O ideal de unidade da língua portuguesa	102
4.2	Um breve olhar sobre o lugar da Língua portuguesa nos PALOP	108
4.2.1	Angola.....	109
4.2.2	Moçambique	112
4.3.3	Guiné-Bissau	115
4.3.4	Cabo Verde	117
4.3.5	São Tomé e Príncipe.....	120
4.4	Juntando as peças do mosaico.....	121
4.5	O valor das línguas	123
5	LETRAMENTOS NO EXAME CELPE-BRAS	131
5.1	Celpe-Bras Edição 2018.....	131
5.1.1	Parte Escrita	131
5.1.2	Parte Oral.....	139
5.2	Proficiência no Exame Celpe-Bras	141
5.3	O conceito de letramento	144
5.4	Letramento no Exame Celpe-Bras.....	152
6	ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS.....	159
6.1	Análise exploratória de dados gerais	160
6.1.1	<i>Análise da distribuição das notas no exame.....</i>	<i>165</i>
6.1.2	<i>Análise da distribuição de notas por tarefa</i>	<i>167</i>
6.1.3	<i>Análise da ocorrência de notas por tarefa em cada posto.....</i>	<i>170</i>
6.1.4	<i>Discussões preliminares da análise exploratória dos dados numéricos</i>	<i>176</i>
6.2	Análise e discussões de dados referentes à Tarefa 1.....	177
6.2.1	<i>Dados gerais relativos à Tarefa 1</i>	<i>177</i>
6.2.2	<i>Análise dos textos referentes à Tarefa 1</i>	<i>179</i>
6.3	Análise de textos de desempenho insuficiente.....	180
6.3.1	<i>Análise de textos avaliados na faixa de nota 0.....</i>	<i>180</i>
6.3.2	<i>Análise de textos avaliados na faixa de nota 1,0.....</i>	<i>181</i>
6.4	Análise de textos de baixo desempenho.....	185
6.4.1	<i>Análise de textos avaliados na faixa de nota 2,0</i>	<i>186</i>

6.5 Análise de textos de médio desempenho.....	190
6.5.1 Análise de textos avaliados na faixa de nota 3,0	191
6.6 Análise de textos de alto desempenho.....	195
6.6.1 Análise de textos avaliados na faixa de nota 4,0	195
6.7 Análise de textos avaliados com nota 5,0.....	199
6.8 Discussões preliminares	203
6.9 Análises qualitativas – Grupo de cinco examinandos	204
6.10 Análise e discussão referentes aos examinandos E.1, E.2, E.3, E.4 e E.5.....	205
6.10.1 Análise e discussão referentes ao examinando E.1 – Sem Certificação	207
6.10.2 Análise e discussão referentes ao examinando E.2 - Intermediário	210
6.10.3 Análise e discussão referentes ao examinando E.3 – Intermediário Superior	212
6.10.4 Análise e discussão referentes ao examinando E.4 – Intermediário Superior	215
6.10.5 Análise e discussão referentes ao examinando E.5 – Avançado	218
6.11 Discussões parciais	220
6.12 Discussão dos resultados	222
6.12.1 Retomando o tema “letramentos”	224
 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	 225
 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	 233
 ANEXOS	 249

PALAVRAS INICIAIS

Um trabalho de pesquisa é fruto de um problema, do empenho e da paixão. Além do engajamento intelectual e científico, há também forte envolvimento emocional ao longo do percurso para a realização de estudos que, um a um, procuram trazer contribuições para aquilo que, acredito, todo pesquisador almeja: melhorias nas mais diversas áreas em que as Ciências se fazem presentes, ou seja, na vida das pessoas e das sociedades. A pesquisa que apresentaremos trata sobre língua e práticas de linguagens, o que abrange questões de poder, políticas e ideologia. É, portanto, uma pesquisa de Linguística Aplicada que compõe a grande área das Ciências Humanas e, como todo estudo, está inscrito em um contexto sócio-histórico. Assim, não há como, antes de apresentar este trabalho, deixar de fazer referência ao momento em que ele foi desenvolvido.

Em 2017, quando iniciamos esta pesquisa, a circulação de *fake news* e ameaças à democracia já compunham nosso cenário sociopolítico, agravado por uma emergência sanitária mundial, que, além do distanciamento social, trouxe (e traz) insegurança e medo. O coronavírus da Síndrome Respiratória Aguda Grave 2 (SARS-CoV-2), identificado na China em dezembro de 2019, seguindo a lógica da globalização, rapidamente se espalhou pelo mundo. Em 11 de março de 2020, a Organização Mundial de Saúde (OMS) caracterizou a Covid-19 como uma pandemia. Milhares de vidas foram abreviadas pela doença; muitos que a ela sobreviveram apresentam sequelas relacionadas à doença, enquanto outras possíveis ainda são investigadas.

Além das consequências de ordem biomédica e epidemiológica em escala global – e que foram intensificadas pela disseminação de notícias falsas e negacionismos de líderes que falsamente defendem a democracia –, a pandemia traz ainda impactos sociais, educacionais, econômicos, políticos, culturais e históricos. Esses aspectos têm e seguirão tendo na ciência, em todas as suas áreas, a esperança de resolução, com o desenvolvimento de vacinas e em pesquisas que contribuem para compreender e mitigar esses impactos. Porém, não bastasse todo esse cenário negativo, vivemos, especificamente no Brasil, outro fenômeno incompreensível aos olhos desta pesquisadora: a desvalorização da ciência. Essa desvalorização, felizmente, é por parte de uma minoria. Mas uma minoria que detém o poder para tomar decisões. Por outro lado, não podemos deixar de reconhecer que também é uma minoria que sai em defesa da ciência. Talvez, isso ocorra por responsabilidade dos próprios cientistas, pesquisadores e instituições, que ainda falham em aproximar da sociedade, de forma acessível, seus estudos e descobertas.

Porém, apesar das intempéries, pesquisadores, além de dedicados e apaixonados, são teimosos e resistem. Parafraseando a psicanalista Elizabeth Roudinesco, em conferência proferida para o projeto *Fronteiras do Pensamento*¹, em 2016, há que se resistir pelo espírito, pela vontade e por ações positivas às ideologias destruidoras do mundo contemporâneo, “apoando-nos sobre o presente e sobre uma herança do passado para pensar o futuro. Transformemos o desespero em esperança mesmo que a gente saiba que isto vai levar tempo.”

Concluo estas palavras iniciais lamentando as 3,5 milhões de mortes por Covid-19, no mundo, sendo 454 mil no Brasil, registradas até a data da revisão final deste trabalho, em 27 de maio de 2021. Deixo meu agradecimento às Ciências e aos pesquisadores que seguem acreditando e se empenhando em fazê-la, no desejo de cooperar para uma sociedade mais equânime, ética, justa, crítica e lúcida.

¹ Disponível em: <https://www.frenteiras.com/resumos/ainda-podemos-sonhar-com-outra-vida-poa>. Acesso em: 05 fev. 2021.

APRESENTAÇÃO

Seja em um contexto mundial de circulação de informações e de pessoas ou mesmo em um cenário como o do ano 2020, em que uma pandemia reduziu o movimento de pessoas pelo mundo, a língua se coloca como um importante meio de acesso a oportunidades e a conhecimentos. Saber fazer uso de certas línguas (e variedades), ainda que não seja uma garantia de inclusão, pode conferir prestígio, criar a ideia de pertencimento a um grupo ou possibilitar o acesso a espaços geográficos e simbólicos. Muitas vezes, é preciso comprovar que se sabe determinada língua para se ingressar em uma universidade, receber uma promoção no trabalho ou conseguir o documento de naturalização em um determinado país. Uma forma de se comprovar esse conhecimento é por meio de testes oficiais que, a partir de critérios – e visões de linguagem – preestabelecidos –, avaliam as habilidades de um indivíduo em determinado idioma. A nota ou conceito alcançado, de acordo com os parâmetros do exame a ser realizado, atestará ou não a proficiência do indivíduo naquela língua, descrevendo, a partir do nível obtido, o que ele seria capaz de realizar por meio dela. Nesse sentido, testes², sobretudo os de larga-escala, tornam-se instrumentos de poder, uma vez que os resultados provenientes deles orientam não só decisões pessoais, mas também da esfera pública.

Nosso estudo enfoca o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), desenvolvido e outorgado pelo Ministério da Educação (MEC), “é o único certificado de proficiência em português como língua estrangeira reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro³” (BRASIL, 2015, s/p.). Esse exame é um instrumento de política linguística,

capaz de transformar decisões e propósitos políticos em materializações e produzir conhecimento que influencie a tomada de novas decisões políticas, e vinculado a pautas ideológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, nas quais o Exame assume um papel muito relevante, senão central (DORIGON, 2016, p.46).

Dentre os usos do exame, merece destaque a sua exigência para os candidatos ao Programa Federal de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e de Pós-Graduação (PEC-PG⁴), tratados de cooperação educacional do governo brasileiro com países em

² Entendemos “avaliação” como uma área ampla de estudos que compreende testes e exames. Ao longo deste estudo, não fizemos diferenciação entre esses termos.

³ Disponível em: <http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras>. Acesso em: 30 out. 2019.

⁴ Em relação ao PEC-PG, no Edital 20/2020 consta que os candidatos oriundos de países lusófonos não precisarão apresentar o Exame Celpe-Bras. O documento está disponível em https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/EDITAL202020_PECPG.pdf. Acesso em 05 de janeiro de 2021.

desenvolvimento com os quais o Brasil mantém relação cooperativa, abrangendo países em desenvolvimento da América Latina e Caribe, África, Ásia e Europa, o que confirma o exame como importante instrumento de política pública voltado à mobilidade de estudantes do eixo sul-sul. Segundo dados coletados da página da Divisão de Assuntos Educacionais do Ministério de Relações Exteriores⁵, no período de 2000 a 2019, 56% dos estudantes selecionados para o PEC-G vêm dos Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa (PALOP).

Até 2013, a comprovação de proficiência, por meio do Celpe-Bras, era uma exigência feita apenas aos candidatos “não-lusófonos”, conforme exposto no Protocolo de 13 de março de 1998 (BRASIL, 1998):

Cláusula 9 - A seleção de candidatos **não-lusófonos** estará condicionada à apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Parágrafo único - Para candidatos de países que não dispõem de Centros de Estudos Brasileiros (CEBs), será permitida a realização de Exames no Brasil, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros em IES credenciadas. (grifo nosso)

Porém, a partir da publicação do Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013 (BRASIL, 2013), a exigência do exame se estendeu a todos os estudantes estrangeiros, sem exceção, conforme estabelecido no Artigo 6º do Decreto:

Art. 6º Poderão se inscrever no PEC-G os **estudantes estrangeiros**:

[...]

V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

[...]

§ 2º O candidato originário de país em que não haja aplicação do Celpe-Bras poderá realizá-lo no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português para Estrangeiros preparatório para o Exame Celpe-Bras, em IES credenciadas.

§ 3º O candidato reprovado no Celpe-Bras aplicado no Brasil, na forma do § 2º, não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu registro e do prazo de estada no Brasil, conforme disposto na Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980 e no Decreto nº 86.715, de 10 de dezembro de 1981 (BRASIL, 2013, grifo nosso).

Conforme observam Diniz e Bizon (2015), o protocolo de 1998, ao declarar que os candidatos “não-lusófonos” deveriam apresentar o Celpe-Bras para ingressarem no PEC-G, pressupõe as categorias de *estrangeiros lusófonos* e *não-lusófonos*. No Decreto de 2013 (BRASIL, 2013), essa distinção deixou de ser feita, e os candidatos ao PEC-G, mesmo quando

⁵ Disponível em: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em: 30 out. 2019.

oriundos de países que têm o português como língua oficial, também passaram a ser caracterizados como “estudantes estrangeiros”, que precisam se submeter ao exame.

O Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) foi criado oficialmente em 1981, com o objetivo de oferecer bolsas de estudo para estudantes estrangeiros de países em desenvolvimento com os quais o Brasil tem acordo de cooperação cultural e/ou educacional, para formação em cursos de Pós-graduação *Strictu Sensu* (mestrado e doutorado) em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras. O PEC-PG é administrado em parceria por três órgãos: o Ministério das Relações Exteriores (MRE), por meio da Divisão de Temas Educacionais (DCE); o Ministério da Educação (MEC), por meio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes); e o Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI), por meio do Conselho Nacional para Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq).

Na página do DCE, consta de que, para concorrer à bolsa do Programa PEC-PG, o candidato deverá, entre outros requisitos, “ser portador do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa (Celpe-Bras), **inclusive para oriundos de países lusófonos**”⁶ (grifo nosso). Por outro lado, no EDITAL N° 20/2020, da Capes, para seleção de bolsistas no âmbito do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG), declara-se, no item 2.3.7., que “os candidatos oriundos de países lusófonos não precisarão apresentar o exame Celpe-Bras. Estes candidatos deverão apresentar uma declaração do futuro orientador brasileiro atestando sua proficiência em língua portuguesa”. Essa última informação nos leva a concluir que a comprovação de proficiência em língua portuguesa por meio do exame Celpe-Bras, possivelmente, deixou de ser uma exigência a esse público. O mesmo não se deu em relação ao PEC-G, uma vez que, no Edital N° 52 de 05 de agosto de 2020⁷ para procedimentos relativos ao Processo Seletivo do PEC-G para o ano letivo de 2021, não se faz nenhuma ressalva em relação à não necessidade de apresentação do Celpe-Bras para a candidatura de estudantes de “países lusófonos” ao programa.

Em um primeiro momento, poderíamos esperar que, por terem o português como língua oficial e de escolarização, como será posteriormente apresentado, esses participantes teriam, em geral, um bom desempenho no exame. Entretanto, os resultados mostram que essa não é a realidade. De acordo com dados fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) para a proposição do projeto que deu origem a esta

⁶ Disponível em: https://www.gov.br/capes/pt-br/centrais-de-conteudo/EDITAL202020_PECPG.pdf. Acesso em: 8 nov. 2020.

⁷ Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2021/Edital_PEC-G_2021.pdf. Acesso em: 15 fev. 2021.

pesquisa⁸, as edições de 2015-2 e 2016-1 do exame Celpe-Bras contaram com 395 examinandos dos postos aplicadores dos PALOP (43 em Angola, 144 em Cabo Verde, 103 em Guiné-Bissau, 72 em Moçambique e 33 em São Tomé e Príncipe). Desses examinandos, 35% não alcançaram nível de certificação, e 31% obtiveram certificação Intermediária, como pode ser observado no Tabela 1, a seguir.

Tabela 1 – Nível de Certificação por Posto Aplicador dos PALOP – edições de 2015-2 e 2016⁹

País	Total de examinandos	% Sem Certificação	% Interm.	% Interm. Sup.	% Avançado	% Avançado Superior
Angola	43	46 %	35%	19%	0	0
Cabo Verde	144	10 %	35%	35%	2%	18%
Guiné-Bissau	103	79%	19%	2%	0	0
Moçambique	72	10%	38%	30%	4%	18%
São Tomé e Príncipe	33	52%	27%	15%	0	6%
Total	395	35%	31%	22%	2%	10%

Fonte: Dados fornecidos pelo INEP em 2017¹⁰.

Percebemos que, em Angola, Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, foram altos os percentuais de examinandos que não alcançaram o Intermediário (46%, 79% e 52%, respectivamente), nível mínimo para comprovação de proficiência em português no âmbito do PEC-G e PEC-PG. Em Angola, nenhum examinando alcançou níveis avançados. Em Guiné-Bissau: 79% dos examinandos não alcançaram certificação; 19% alcançaram o Intermediário; e 2% chegaram ao nível Intermediário Superior – maior certificação atribuída a examinandos desse posto. Em São Tomé e Príncipe, apenas 21% dos participantes alcançaram uma faixa acima do Intermediário. Tais dados nos motivaram a refletir sobre o que comprometeria o desempenho desse público e a investigar se o modo de aferir a proficiência adotada no exame poderia ser um fator determinante para esses resultados. O Celpe-Bras avalia o desempenho dos examinandos em situações de uso real da língua, envolvendo, portanto, diferentes eventos de letramentos que poderiam não ser familiares a esses estudantes.

⁸ Dados fornecidos via *e-mail* enviado pelo INEP em 2017.

⁹ Dados referentes a pessoas que efetivamente fizeram a prova.

¹⁰ Para o levantamento inicial de informações para a elaboração deste projeto, o INEP, gentilmente, cedeu à pesquisadora os dados apresentados no Quadro 1.

Diniz e Bizon (2015) criticam o uso do exame para esse público, tendo em vista que o Celpe-Bras não foi idealizado para estudantes que possam ter o português como língua materna e/ou de escolarização. Scaramucci (2019), que também se posiciona contrariamente a essa exigência, salienta:

(...) 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 (SCARAMUCCI, 2019, p. 174).

A autora, uma das idealizadoras do Celpe-Bras, esclarece que, quando o exame foi pensado, era claro para a equipe proponente que o público alvo do exame não englobava cidadãos da CPLP.

Tendo em vista a contextualização da pesquisa, a partir de um olhar sobre a produção escrita desses examinandos, este trabalho tem como **objetivo** geral:

- Analisar os textos produzidos por examinandos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, na edição 2018 do Celpe-Bras, para compreender o desempenho desse público no exame.
- Analisar a pertinência da aplicação para estudantes de PALOP de um exame de proficiência de português, idealizado para estrangeiros não lusófonos.

Especificamente, objetivamos:

- Analisar os textos escritos dos examinandos desses países, considerando os diferentes critérios de avaliação do Celpe-Bras, buscando compreender que aspectos poderiam comprometer o desempenho deles no exame;
- Analisar se os eventos de letramentos avaliados no exame interferem no desempenho de parte desses examinandos, buscando evidências para isso.

Para isso, propusemos as seguintes **perguntas de pesquisa**:

- Como é o desempenho dos examinandos na Parte Escrita, particularmente, no que concerne à estruturação dos gêneros discursivos, à seleção de informações, ao estabelecimento da interlocução e aos aspectos linguístico-discursivos presentes nos textos?

– É possível estabelecer relações entre a familiaridade dos examinados em relação aos eventos de letramentos avaliados no exame e o desempenho por eles alcançado?

– O que o desempenho demonstrado por esses examinandos pode indicar em relação à política que exige o Celpe-Bras para candidatos ao PEC-G oriundos de PALOP?

Considerando que o Celpe-Bras é um instrumento oficial e consolidado de avaliação de proficiência em língua portuguesa e que, “como instrumento de política linguística, produz novos encaminhamentos a respeito da língua portuguesa em diferentes contextos de ensino dentro e fora do Brasil” (SCHOFFEN; MARTINS, 2016, p. 296), esta pesquisa se propõe a buscar respostas aos questionamentos levantados. Nossa fonte de análise foi a edição 2018 do Celpe-Bras. Embora tenhamos nos orientado pelas notas e certificações atribuídos pelo exame, esclarecemos que nosso propósito foi analisar, principalmente, a compreensão escrita desses examinandos em situações diversas de uso da língua portuguesa, problematizando não o exame, mas uma política linguística que exige que falantes de língua portuguesa realizem um exame de proficiência em português como língua adicional (PLA).

Para o desenvolvimento da pesquisa, realizamos uma análise exploratório de dados numéricos referentes a um total de 106 examinandos oriundos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, que realizaram o exame em 2018. Esses dados incluíram as notas das Partes Oral e Escrita, as notas atribuídas a cada uma das quatro tarefas (um total de 424 produções escritas) e as notas referentes à certificação final. A partir das informações geradas por essa exploração dos dados, procedemos à análise qualitativa de 106 produções escritas referentes à Tarefa 1 do exame e das quatro tarefas realizadas por um grupo de cinco examinandos¹¹, selecionado dentro de nosso *corpus*. Nossa análise, como será posteriormente detalhada, foi feita à luz do construto do próprio exame e desdobrada em uma discussão sobre letramentos.

O embasamento teórico de nossas discussões terá como referência estudos que tratam sobre os temas: políticas linguísticas (Cf. SHOHAMY, 2006; CALVET, 2007; DINIZ, 2010; 2012 RIBEIRO DA SILVA, 2011, 2013). Avaliação (BACHMAN, 1990; MESSICK, 1996, McNAMARA, 2000; SCHOFFEN, 2009; SHOHAMY, 2001; SCARAMUCCI, 2000, 2004, 2009, 2016). Também nos pautaremos em discussões do campo da História das Ideias Linguísticas (GUIMARÃES, 2005; ORLANDI, 2002; ZOPPI-FONTANA, 2008, 2009;

¹¹ Esclarecemos que, ao longo do texto, empregamos como equivalentes os termos *examinandos* e *participantes* quando nos referimos aos sujeitos que prestaram o exame.

DINIZ, 2008, 2010) e em questões levantadas sobre o conceito de lusofonia (FARACO, 2012, 2013; RONCARATI, 2012; MARIANI, 2004).

Esta tese está organizada da seguinte forma. No **Capítulo 1**, mobilizaremos conceitos e discussões teóricas relacionadas a exames de proficiência e seus impactos sociais, ratificando a perspectiva que entende exames como instrumentos de políticas linguísticas. No **Capítulo 2**, faremos uma exposição sobre o exame Celpe-Bras e a concepção de proficiência que lhe é subjacente. No **Capítulo 3**, explicaremos nosso percurso metodológico, bem como alguns desafios encontrados para a realização desta pesquisa. Tendo em vista nosso objetivo de analisar o desempenho, no Celpe-Bras, de examinandos oriundos de PALOP, no **Capítulo 4** trataremos sobre a “lusofonia”. Além de problematizar a visão de que os países que compõem o chamado “mundo lusófono” compartilham uma mesma língua, apresentaremos um panorama da realidade linguística de Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Esclarecemos, desde já, que dados de estudantes de Guiné Equatorial, integrante dos PALOP, não farão parte de nosso *corpus* pelo fato de nesse país não haver posto aplicador do Celpe-Bras. No **Capítulo 5**, abordaremos a noção de letramento, estabelecendo relações entre esse conceito e a concepção de proficiência adotada no Celpe-Bras. Ainda nesse capítulo, detalharemos a edição 2018 do exame, focalizada nesta tese. O **Capítulo 6** será dedicado à análise de dados e algumas conclusões parciais. Em seguida, traremos nossas **Considerações finais**.

1 TESTES DE PROFICIÊNCIA COMO INSTRUMENTOS DE POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Testing is about making inferences (McNamara, 2000, p. 7).

Neste capítulo, faremos uma discussão teórica sobre testes de proficiência e políticas linguísticas. Em primeiro lugar, com base em McNamara (2000, 2006), Scaramucci (2011, 2009, 2016) e Shohamy (2001), abordaremos aspectos relacionados aos testes de proficiência em língua, bem como os impactos sociais dos exames. Na sequência, tendo em vista a compreensão de que exames são instrumentos de políticas linguísticas, traremos discussões realizadas em pesquisas como a de Shohamy (2006), Diniz (2012, 2020) e Diniz e Bizon (2015).

1.1 Testes de proficiência

A Avaliação é uma área abrangente de investigação em linguística aplicada e um tema bastante presente na nossa rotina, uma vez que, com frequência, avaliamos e somos avaliados tanto em situações formais quanto em situações informais. Testes, exames, provas são instrumentos que fazem parte de nossa vida em diversos contextos e têm por objetivo verificar habilidades e competências com propósitos também variados. Há as avaliações escolares; as de seleção para se entrar em uma determinada escola ou universidade; há os exames para se tirar a carteira de habilitação ou para se ter permissão para o exercício de uma determinada profissão; podemos ainda citar os testes de QI ou testes psicométricos; enfim, é imensa a lista de instrumentos avaliativos aos quais podemos nos submeter. No entanto, apesar dessa diversidade e de ser algo presente na vida de muitas pessoas, esses mecanismos guardam em si a semelhança de, em geral, provocar incômodo e trazer insegurança a quem é avaliado, uma vez que a esses instrumentos está associada a ideia de aferição de saberes, de competências, de seleção, de julgamentos – julgamentos esses feitos, muitas vezes, a partir de critérios desconhecidos para quem está sendo avaliado, o que contribui sobremaneira para que os testes sejam vistos como algo detestável. Por meio dos testes são atribuídos notas, valores, conceitos e o resultado alcançado faz, em geral, com que o indivíduo que está em situação de avaliação seja, em alguma medida, incluído ou excluído de um determinado processo, gerando impacto na vida de pessoas, no mercado, estabelecendo *rankings*, criando modelos.

Embora sejam comumente empregados sem que seja feita diferenciação entre os termos, avaliação, testes e exames englobam aspectos diferentes no que diz respeito ao que abrangem. A avaliação, diferentemente de testes e exames, deve ser vista como um procedimento e não

apenas como um produto. O ato de avaliar envolve criteriosos estudos e seus resultados geram evidências que são interpretadas, conduzindo a inferências que podem culminar em ações e em tomadas de decisão (McNamara, 2000) como a reorganização de um sistema de ensino ou a seleção de candidatos a uma vaga na universidade, por exemplo. Tendo como referências Bachaman (1990), McNamara (1996, 2000), Scaramucci (2009, 2016), Shohamy (2001), entendemos “avaliação” (*Testing and assessment*) como uma grande área que se dedica a refletir e a desenvolver instrumentos avaliativos, da qual fazem parte exames e testes, voltados a propósitos específicos.

Os testes de proficiência, de acordo com Hugues (1989), são instrumentos desenhados para aferir a habilidade das pessoas em uma determinada língua, independentemente da forma como elas tenham aprendido essa língua. O conhecimento exigido em um teste de proficiência, portanto, não se baseia no conteúdo ou em um currículo escolar, mas em especificações do que os examinandos devem ser capazes de desempenhar naquela língua para serem considerados *proficientes*, conceito que, conforme advoga Scaramucci (2000), deve ser pensado de forma relativa e seguido da preposição “para”, deixando explícita a ideia de que alguém pode ser proficiente para realizar determinadas ações, mas não outras. Em nosso estudo, temos como foco o Celpe-Bras, um exame que pretende avaliar a proficiência em língua portuguesa através do desempenho dos examinandos, falantes de outras línguas, em tarefas que simulam contextos autênticos de uso do português. Nesse exame portanto, um examinando deve ter proficiência *para* agir nesse idioma em práticas concretas de interação. Nesse sentido, o Celpe-Bras é um exame de desempenho que, ao tentar aproximar suas tarefas a situações de uso da linguagem fora do ambiente de avaliação, precisa considerar os contextos de uso, os participantes envolvidos e os propósitos desses participantes (Schoffen, 2009). Para isso, o exame privilegia como insumo materiais autênticos, ou seja, que se baseiam em elementos e em conteúdos retirados de contextos reais de interação e que pertencem a diferentes cenários enunciativos, buscando diversificação de temas, de registros da língua e de propósitos.

No Celpe-Bras, os examinandos devem produzir evidências de que sabem “agir no mundo” fazendo uso da língua portuguesa nas diversas situação que o exame os coloca como agente. A interpretação dos resultados produzidos por eles (nas interações oral e escrita) traz impactos para vida dos examinandos, uma vez que decisões serão tomadas com base nesses resultados. O Conselho Federal de Medicina (CFM), por exemplo, exige o Celpe-Bras de cidadãos estrangeiros, formados em medicina, que pretendem obter registro nos Conselhos Regionais de Medicina para atuar no Brasil.

Considerando, o impacto social que testes podem ter na vida das pessoas, McNamara (2000), ressalta que uma avaliação produz evidências, mas não certezas, estando as interpretações susceptíveis a erros. Portanto, antes de tomadas de decisões a partir do que se afirma ou se argumenta em relação aos resultados de uma avaliação, é preciso que se certifique de que tais afirmações ou argumentações podem ser validadas por meio do exame que gerou as evidências. Portanto, o que exame propõe como avaliação deve estar alinhado com o que ele pretende avaliar. Para que essas interpretações sejam válidas, os critérios de avaliação e as propostas de ação apresentadas aos examinandos precisam ser compatíveis à concepção de proficiência adotada no exame. Assim, um teste para ser válido, entre outros aspectos, deve ser capaz de gerar em seus resultados evidências que sustentem a qualidade das decisões que serão tomadas a partir da interpretação desses resultados e precisa representar, adequadamente, o construto teórico que busca avaliar. Nesse contexto, o termo *válido*, quando usado para descrever um teste, deve, assim como o conceito de proficiência, vir acompanhado da preposição “para” (SCARAMUCCI, 2011), já que um teste pode ser válido para alguns propósitos, mas não para outros. “Validade, portanto, não é uma propriedade do teste ou da avaliação, mas do significado dos seus resultados” (SCARAMUCCI, 2011, p. 110).

Neste estudo, nosso foco está direcionado para os resultados alcançados por estudantes de cinco países nos quais o português é língua oficial. Essa exigência nos faz refletir sobre o que revelariam os resultados desses estudantes que se submetem a um exame que não foi pensando para eles e sobre a pertinência desse uso, que traz impactos para a vida desses estudantes. Nesse sentido, antes de seguirmos nossa discussão, faremos, a seguir, uma breve explanação sobre os impactos sociais de um exame.

1.2 Impactos sociais de um exame

Muitos estudos (cf. McNAMARA 2000, 2010; SHOHAMY, 2001, 2006; SCARAMUCCI, 2006; DINIZ, RIBEIRO DA SILVA, 2019; DORIGON, 2016) enfatizam que, para além do propósito de avaliar conhecimentos linguísticos, testes têm o potencial de configurar-se como barreiras (*gatekeepers*) de acesso a propósitos ou a direitos. Shohamy (2001) destaca o papel dos testes como ferramentas de poder e de controle político de realidades linguísticas por meio do estabelecimento de padrões de práticas linguísticas desejáveis e das identidades a elas associadas. Testes são políticos, logo, ideológicos, envolvendo complexidades relacionadas à concepção de língua, a abordagens de ensino, a construtos teóricos, a questões culturais, à formação docente, a crenças, às possibilidades de usos, a

tomadas de decisão e ao impacto delas na vida das pessoas (SHOHAMY, 2001, 2006, 2013). Conforme apontam Diniz e Santos Junior (2019, p.19), testes têm o poder de:

- 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.

Ao se referir ao “poder” dos testes, Shohamy (2001) os coloca como um produto e um agente de agendas culturais, sociais, políticas, educacionais e ideológicas que moldam a vida dos atores envolvidos: participantes, professores, escolas e sistemas de ensino. A autora pontua, ainda, uma situação de desigualdade em relação a quem propõe e a quem é aplicado um teste, já que, de um lado, estão: o “testador” – normalmente uma agência ou uma instituição de autoridade, que determina as informações e os conhecimentos que serão avaliados –; o elaborador do exame e o *policy maker* que fará uso dos resultados do exame, podendo propor ações ou tomar decisões a partir deles. De outro lado, encontra-se o indivíduo que, sem espaço e poder para negociações, apenas aceita as regras (que nem sempre se colocam de forma clara). Quando se submete a um teste de proficiência em uma língua, o indivíduo está à procura de uma certificação que comprove o que e quanto ele sabe dessa língua ou que ações ele consegue realizar por meio dela, a partir das concepções que regem o exame. Assim, além de aferir a proficiência de um examinando em determinada língua, os testes lhes impõem compreensões sobre o que é saber uma língua (SPOLSKY, 1998; SHOHAMY, 2001), uma vez que, por meio de seus construtos, definem as visões de língua e linguagem que orientarão os critérios de avaliação.

Shohamy (2006), ao tratar dos exames de línguas como mecanismos de política linguística, introduz o conceito de *mecanismos* ou *aparatos políticos* (*policy devices*), que incluem leis, documentos normativos, políticas linguístico educacionais, propaganda e exames de proficiência. Tais mecanismos se situam entre as ideologias e as práticas por meio das quais as políticas de língua são implementadas, incorporando, assim, o que ela denomina de “agendas ocultas” que contribuem para que ideologias se difundam de forma homogênea e hegemônica (SHOHAMY, 2006, p. 52-53).

O Celpe-Bras, um teste orientado ao uso, muito mais que apresentar resultados que indiquem o nível de proficiência de um examinando, traz impactos consideráveis na vida de

muitos participantes. Para se candidatarem a uma vaga em um programa de mobilidade acadêmica para cursar a graduação no Brasil, no âmbito do PEC-G, os estudantes de PALOP – mesmo tendo sido escolarizados em língua portuguesa –, precisam se submeter a um teste de proficiência idealizado para falantes de outras línguas que não o português. Nosso objetivo não é questionar a validade do exame, que é reconhecido pelo governo como norteador das políticas linguísticas para o ensino de português como língua adicional e que deixa claro o que se propõe a avaliar e qual é o construto que o orienta. Nossa problematização recai sobre uma decisão política que condiciona o acesso ao programa PEC-G à “aprovação” nesse exame. Assim, avançaremos, na seção a seguir, na discussão sobre as relações entre exames de proficiência e políticas linguísticas.

1.3 Políticas linguísticas e sua relação com exames de proficiência

A política linguística surge como campo científico juntamente à emergência da Sociolinguística, em um evento organizado em 1964 na Universidade da Califórnia, do qual participaram pesquisadores como Haugen, Labov, Gumperz, Hymes e Ferguson. Em 1968, a publicação do trabalho *Language problems of developing nations*, assinado por Fishman, Ferguson e Dasgupta (1968), consolida o tema como área de pesquisa (CALVET, 2007; RIBEIRO DA SILVA, 2013; SEVERO 2013).

Dentro do âmbito acadêmico, a noção de “política linguística” pode assumir diferentes configurações e diferentes conceitos relacionados a contextos aos quais se vinculam (cf. COOPER, 1989; KAPLAN & BALDAUF, 1997; CALVET, 2007; SHOHAMY, 2006; SPOLSKY, 2004; DINIZ, 2012; DINIZ & RIBEIRO DA SILVA, 2019). Sobre a complexidade e possibilidades de compreensão e aplicação do termo, Severo (2013) destaca que

[a] heterogeneidade deste campo de saber varia entre os seus alvos e níveis de intervenção, além de sua relação com o planejamento linguístico, em que este ora é tido como mera aplicação da política linguística, ora é tido como o seu coração, gerando um desequilíbrio entre as prioridades teórico-metodológicas adotadas. Além disso, em alguns casos, priorizam-se aspectos técnicos em detrimento de políticos na atuação sobre questões linguísticas [...] (SEVERO, 2013, p. 453).

Alguns autores propõem uma separação entre “planejamento linguístico” (*language planning*) e “política linguística” (*language policy*). Kaplan e Baldauf Jr. (1997), por exemplo, definem o primeiro como “uma atividade, mais visivelmente realizada pelo governo (porque

envolve mudanças de impacto em uma sociedade), destinada a promover mudanças linguísticas sistemáticas em algumas comunidades de falantes”. Já a Política Linguística seria “um conjunto de ideias, leis, regulamentos, regras e práticas destinadas a alcançar a mudança de linguagem planejada na sociedade, grupo ou sistema” (1997, p. 81). Para os autores, apenas a partir de uma política linguística é que se pode haver uma “avaliação séria do planejamento da língua” (KAPLAN e BALDAUF, 1997, p. 11). O linguista francês Louis-Jean Calvet (2002), na obra *As políticas Linguísticas*, concebe o binômio “política/planejamento linguístico” como inseparável. Para o autor, ainda que grupos possam elaborar uma política linguística, “só o Estado tem o poder e os meios de passar ao estágio do planejamento, de pôr em prática suas escolhas políticas” (CALVET, 2002, p. 133). Críticas a essa visão serão posteriormente apresentadas.

Ribeiro da Silva (2013) apresenta, em sua tese de doutorado, um detalhado percurso sobre a evolução dos estudos relacionados a Políticas de Língua, a partir do qual nos orientaremos nesta seção. O pesquisador situa o aparecimento do termo “planejamento linguístico”, em Haugen (1959), chamando a atenção para o título das obras publicadas à época do surgimento da área, a exemplo de *Language Problems of Developing Nations* (FISHMAN, FERGUSON e DAS GUPTA, 1968), *Can language be planned? Sociolinguistic Theory and Practice for Developing Nations* (RUBIN e JERNUDD, 1971), e *Advances in Language Planning* (FISHMAN, 1974). Como frisa Ribeiro da Silva (2013), esses títulos indicam que o foco dessas publicações era resolver “problemas linguísticos”, principalmente aqueles relacionados a nações plurilíngues que passavam por processo de independência. Nesse sentido, é possível afirmar que a concepção do plurilinguismo como um problema estava difundida nesses estudos e, na tentativa de encontrar soluções para o “problema”, propunham modelos que buscavam padronização dentro de um universo plural.

Ribeiro da Silva (2013), com base em duas definições de Planejamento Linguístico elaboradas por Crystal¹² (1992) e Jahr¹³ (1992) para o *International Encyclopedia of Linguistics*

¹² *Planejamento linguístico* foi definido por Crystal como “[a] deliberate, systematic, and theory-based attempt to solve the communicative problems of a community by studying the various languages or dialects it uses, and developing a policy concerning their selection and use; also sometimes called language engineering or language treatment. Corpus planning deals with norm selection and codification, as in the writing of grammars and the standardization of spelling; status planning deals with the initial choice of language, including attitudes toward alternative languages and the political implications of various choices [...]” (CRYSTAL, 1992, p. 310-311).

¹³ Definição proposta por Jahr: [Language Planning] refers to organized activity (private or official) which attempts to solve language problems within a given society, usually at the national level. Through LP, attempts are made to direct, change, or preserve the linguistic norm or the social status (and communicative function) of a given written or spoken language, or variety of a language. LP is usually conducted according to a declared program or defined set of criteria, and with a deliberate goal – by officially appointed committees or bodies, by private organizations, or by prescriptive linguists working on behalf of official authorities. Its objective is to establish norms (primarily

(BRIGHT, 1992), constata que “[a] resolução de ‘problemas linguísticos’ seguiu sendo uma das principais características da área” (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 19). Nas palavras do pesquisador,

[a]lém de evidenciar o foco na resolução de “problemas linguísticos”, essas duas definições [de Crystal (1992) e Jahr (1992)] explicitam alguns dos postulados básicos da área de Política Linguística, pelo menos no que se refere às pesquisas desenvolvidas em sua corrente majoritária: (1) a diversidade linguística constitui um “problema” para as nações (em desenvolvimento); (2) as línguas são passíveis de modernização; e (3) cabe ao linguista propor, com base em parâmetros científicos, soluções para os “problemas” dessas comunidades e/ou nações (2013, p. 20).

O pesquisador destaca que críticas a esses postulados apontavam que pesquisadores da área se dedicavam à formulação de um ideal, indicando modelos pouco produtivos para os contextos heterogêneos com os quais lidavam. Tais problematizações provocaram declarações como as de Fishman (1994), que, embora reconheça a teoria de planejamento linguístico e a pesquisa fundamentada nesse planejamento e possam contribuir para projetos hegemônicos, defende que elas podem também estar a serviço do desenvolvimento de soluções anti-hegemônicas. Reagindo a algumas das críticas feitas a sua visão sobre planejamento linguístico, Fishman (1994) provoca estudiosos de orientação neomarxistas e pós-estruturalistas:

(...) Especialistas em planejamento linguístico devem perceber que, ainda que muitas das críticas pós-estruturalistas e neomarxistas dirigidas a eles foram e seguem sendo retificadas, a maioria das questões levantadas por essas críticas não pode ser totalmente alterada, mesmo se a sociedade fosse inteiramente derrubada e reconstruída. As autoridades continuarão motivadas pelo interesse próprio. Novas desigualdades estruturais surgirão inevitavelmente para substituir as antigas. Segmentos mais poderosos da sociedade estarão menos inclinados a querer mudar a si mesmos que mudar os outros. A ocidentalização e a modernização continuarão a promover problemas e satisfações para a maior parte da humanidade. Por fim, o planejamento linguístico será utilizado tanto por quem o defende, quanto por quem a ele se opõe. Essa é uma verdade que os críticos neomarxistas e pós-estruturalistas do planejamento linguístico nunca vão compreender. E, portanto, eles nunca parecem ir além de suas críticas, de maneira decisiva ou produtiva como as afirmam (FISHMAN, 1994, p. 98, *apud* KAPLAN e BALDAUF JR., 1997, p. 81).

No que tange a gestão do plurilinguismo, Calvet (2007) entende que essa pode se dar de duas formas: uma que advém das próprias práticas sociais e outra que procede da intervenção sobre essas práticas. A primeira, denominada pelo autor de gestão *in vivo*, corresponde ao modo pelo qual os falantes resolvem os problemas de comunicação que enfrentam no dia-a-dia,

written) which are validated by high social status; oral norms connected with these standards follow” (JAHR, 1992, p. 12-13).

independentemente de decisões, decretos ou leis oficiais. A segunda forma o autor denomina como gestão *in vitro*:

em seus laboratórios, linguistas analisam as situações e as línguas, descrevem-nas, constroem hipóteses sobre o futuro das situações, proposições para regular os problemas; depois, os políticos estudam as hipóteses e as proposições, fazem escolhas, aplicam-nas (CALVET, 2007, p. 70).

Adotando uma visão mais ampla em relação à área, o linguista estadunidense James Tollefson (1991) traz grandes contribuições ao apontar como a-histórica a visão neoclássica de que as políticas linguísticas são formuladas em resposta direta às demandas sociais, desconsiderando as causas históricas das decisões relativas a questões linguísticas. Ao tecer tal crítica, o autor lança luz sobre o funcionamento sócio-histórico da linguagem, considerando os fatores históricos e sociais que envolvem os processos relacionados a políticas linguísticas. Em 1996, o sociolinguista Harold Schiffman, na obra *Linguistic Culture and Language Policy*, traz novas contribuições nessa direção, ao mostrar a diversidade nas práticas de política e planejamento linguístico. Para o autor, há políticas linguísticas explícitas (*overt*) e implícitas (*covert*) – ideia que será retomada e desenvolvida mais à frente por Shohamy (2006). Sobre esse aspecto, Ribeiro da Silva (2011, p. 44) enfatiza que

[a] proposta de Schiffman constitui um avanço significativo na medida em que põe em evidência que as políticas linguísticas não são homogêneas (as diversas divisões administrativas de um país podem formular ou implementar políticas linguísticas diferentes) e que práticas linguísticas implementadas cotidianamente por uma população refletem uma política linguística implícita que, embora não sistematizada, possui regras claras. Essa distinção proposta por Schiffman é produtiva na medida em que explicita o caráter contraditório das políticas linguísticas oficiais de vários países.

Outro ponto fundamental a se sublinhar nas proposições de Schiffman (1996) é o imbricamento da “cultura linguística” à política linguística, ou seja, “comportamentos, suposições, formas culturais, preconceitos, sistemas populares de crenças, atitudes, estereótipos, formas de pensar sobre a linguagem e as circunstâncias histórico-religiosas” (SCHIFFMAN, 1996, p. 5) motivam ou até mesmo determinam ações relacionadas a políticas linguísticas. Tendo como base o direcionamento de Schiffman (1996), Spolsky (2004) e Shohamy (2001), ressaltam o fato de que a política linguística produz impactos sociais, e que o agente público não é, necessariamente, o único que pode promover ações de políticas linguísticas – assumindo essa perspectiva, os linguistas negam a dicotomia “*in vitro*” versus “*in vivo*” de Calvet (2002). Assim, Spolsky (2004) e Shohamy (2001) entendem que tomadas de decisão envolvendo línguas – como a opção por certas línguas na tradução de placas em

determinadas cidades; a divulgação de documentos em mais de uma língua em uma instituição de ensino – são formas de política linguística, principalmente quando se trata de diversidade linguística.

A esses exemplos ainda acrescentaríamos a exigência de comprovação de proficiência em uma língua para diferentes fins, como a promoção no trabalho, a seleção para uma bolsa de estudo, a obtenção do direito à cidadania em certos países e a seleção de uma língua como “oficial” em um contexto multilíngue. Segundo Spolsky (2004, p. 8), “política linguística existe mesmo quando não foi oficialmente explicitada ou estabelecida”. Nessa proposta, o estudo das políticas linguísticas exige um olhar antes para as práticas e representações do que propriamente para o aparato legal. Para o autor, as práticas sociais, as crenças, as representações são elementos que compõem o que está subjacente a escolhas que envolvem questões relacionadas à diversidade linguística e que valoram determinadas línguas frente a outras.

Nesse mesmo sentido, Diniz (2008, 2010, 2014), com base nos estudos do campo da História das Ideias Linguísticas do Brasil, contesta visões mais tradicionais, como a de Calvet (2002, 2007), de que o trabalho do linguista só produziria efeitos na sociedade se políticos o colocassem em prática. Para Diniz (2014), ao adotar tal visão, o linguista francês estaria reproduzindo uma concepção de sujeito que desconsidera o histórico, o simbólico e o ideológico que lhes são constitutivos. Afastando-se dessa perspectiva, Diniz (2014) argumenta que processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua – como a publicação de livros didáticos, a fundação de associações e sociedades científicas, criação de cursos e a aplicação de exames de proficiência – também promovem seus efeitos em termos de política linguística.

Conforme Ribeiro da Silva (2011), o linguista estadunidense David Cassels Jonhson, na obra *Language Policy* (2013), problematizando essa visão proposta por Calvet, faz uma compilação dos conceitos de política linguísticas apresentadas por Kaplan e Baldauf (1997), Schiffman (1996) Spolsky (2004) e Tollefson (1991) e propõe a seguinte definição:

Uma política de línguas é um mecanismo de política que impacta as estruturas, funções, uso ou aquisição da língua e inclui:

1. Regulamentos oficiais - frequentemente promulgados na forma de documentos escritos, com o objetivo de efetuar alguma mudança na forma, função, uso ou aquisição da língua – que podem influenciar as oportunidades econômicas, políticas e educacionais;
2. Mecanismos não oficiais, encobertos, de fato e implícitos, conectam-se a crenças e práticas da linguagem, que têm poder regulador do uso da língua e da interação com comunidades, locais de trabalho e escolas;
3. Não apenas produtos, mas processos – “política” como um verbo, não um substantivo – que são orientados por uma diversidade de agentes de política

de linguagem em várias camadas de criação, interpretação, apropriação e instanciamento de políticas;

4. Textos de política e discursos em vários contextos e camadas de atividade política, que são influenciados pelas ideologias e discursos exclusivos daquele contexto¹⁴ (JOHNSON, 2013, p.16-17).

O autor defende uma posição crítica em relação a políticas linguísticas, acreditando que elas podem contribuir para a promoção de direitos econômicos e educacionais e defende um engajamento social ao colocar o professor-pesquisador também como um agente criador de políticas linguísticas, e não apenas como um implementador delas.

A proposta de Johnson traz ecos do que já havia sido apresentado por Shohamy (2006), que propõe o conceito de mecanismo de política linguística (*language policy mechanism*). Tais mecanismos, conforme Ribeiro da Silva,

em última instância, determinam a forma como a população percebe uma língua específica (suas representações) e, conseqüentemente, influenciam suas atitudes relativamente a essa língua. Assim, os mecanismos fomentam as práticas sociais da comunidade e, de fato, a real política linguística em vigor na sociedade (RIBEIRO DA SILVA, 2013, p. 19).

Conforme alerta Shohamy (2006), há elementos explícitos e outros implícitos nas agendas das políticas linguísticas que perpetuam visões hegemônicas e preconceituosas, que seriam as “ideologias consensuais”. Compartilhando das ideias de Schiffman (1996) e Spolsky (2004), a linguista parte do pressuposto de que as políticas linguísticas oficiais de muitos países nem sempre refletem a real política linguística em funcionamento nessas sociedades. Na obra *Language Policy: hidden agendas and new approaches* (SHOHAMY, 2006), defende que um entendimento amplo do que seja política linguística também exige uma visão mais ampliada do que seja língua e de quais sejam as implicações do seu funcionamento. Nas palavras da autora,

[e]mbora a língua seja dinâmica, pessoal, livre e energética, sem limites definidos, sempre houve aqueles grupos e indivíduos que desejam controlá-la e manipulá-la para promover ideologias políticas, sociais, econômicas e pessoais. Assim, a língua é usada para criar associação a um grupo (“nós / eles”), demonstrar inclusão ou exclusão, determinar lealdade ou patriotismo,

¹⁴ A language policy is a policy mechanism that impacts the structures, function, use or acquisition of language and includes:

1. Official regulations - often enacted in the form of written documents, intended to effect some change in the form, function, use, or acquisition of language – which can influence economic, political, and educational opportunity; 2. Unofficial, covert, de facto, and implicit mechanisms, connect to language beliefs and practices, that have regulating power over language use and interaction with communities, workplaces, and schools; 3. Not just products but processes – “policy” as a verb, not a noun – that are driven by a diversity of language policy agents across multiple layers of policy creation, interpretation, appropriation, and instantiation; 4. Policy texts and discourses across multiple contexts and layers of policy activity, which are influenced by the ideologies and discourses unique to that context (JOHNSON, 2013, p.16-17).

mostrar status econômico (“tem / não tem”) e classificação de pessoas e identidades pessoais. Além disso, a linguagem é usada como uma forma de controle, impondo o uso de certas línguas de certas maneiras (correta, pura, nativa, gramatical etc.) ou mesmo gerenciando o direito de usá-la¹⁵ (SHOHAMY, 2006, p. 15).

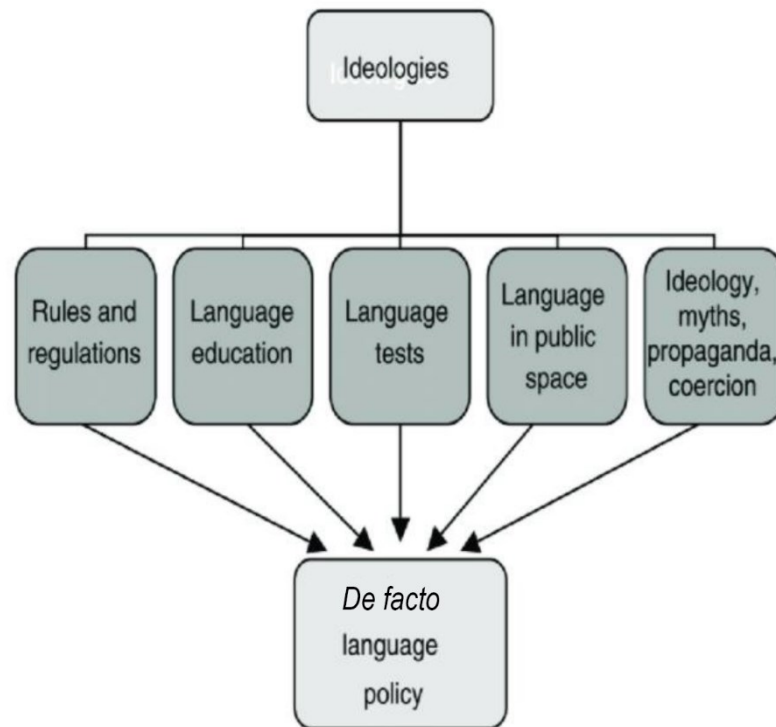
A partir do conceito de *mecanismo de política linguística*, Shohamy (2006) explica o funcionamento de uma política linguística oculta (*hidden language policy*), também denominada política de fato (*de facto language policy*). Nessa perspectiva, os mecanismos seriam os canais por meio dos quais as políticas são disseminadas e/ou reproduzidas na sociedade. Eles incorporam as agendas ocultas da política linguística e atuam em seu funcionamento de forma explícita ou implícita. Segundo Shohamy, tais mecanismos são os meios pelos quais as ideologias transformam-se em políticas homogêneas e hegemônicas, sendo, dessa forma, necessário investigá-los, não se restringindo, portanto, somente a uma legislação oficial para compreender como as reais políticas linguísticas de uma comunidade ocorrem.

A linguista apresenta os seguintes mecanismos usados para perpetuar a ideologia e a prática da linguagem: regras e regulamentações (*rules and regulations*), políticas de ensino de línguas (*language education policies*), testes de língua (*language tests*) e línguas no espaço público (*language in the public spaces*). Para a autora, esses mecanismos criam a política linguística *de facto* e a manifestam simultaneamente, funcionando como um ponto de convergência entre a ideologia e as práticas. Alguns mecanismos apresentam publicamente uma posição política em relação à questão linguística, ao passo que outros agem de forma implícita. A autora alerta para o fato de que os mecanismos implícitos são, muitas vezes, tidos como mecanismos “neutros” no que concernem a questões políticas, não estando envolvidos no fato político e nas relações de poder de uma sociedade. Contudo, essa suposta neutralidade não existe. “Os mecanismos, então, são instrumentos de gestão da política linguística, mas eles também são formas de *policymaking* em termos de percepção, escolha e uso efetivo [de uma língua]¹⁶” (SHOHAMY, 2006, p. 55). A figura 1, a seguir, traz o modelo proposto pela linguista, no qual nos pautamos, relacionando ideologias, mecanismos e políticas linguísticas.

¹⁵ While language is dynamic, personal, free and energetic, with no defined boundaries, there have always been those groups and individuals who want to control and manipulate it in order to promote political, social, economic and personal ideologies. Thus, language is used to create group membership (“us/them”), to demonstrate inclusion or exclusion, to determine loyalty or patriotism, to show economic status (“haves/have nots”) and classification of people and personal identities. Further, language is used as a form of control, by imposing the use of certain languages in certain ways (correct, pure, native-like, grammatical, etc.) or even governing the right to use it (SHOHAMY, 2006, p. XV).

¹⁶ Mechanisms then are tools for managing language policy, but they are also considered forms of policymaking in terms of perceptions, choice and actual use. (SHOHAMY, 2006, p. 55)

Figura 1- Mecanismos de Políticas Linguísticas



Fonte: Shohamy, 2006, p. 58

A política linguística é o principal mecanismo para organizar, gerenciar e manipular comportamentos em línguas, pois consiste em ações implementadas sobre as línguas e seus usos na sociedade. É por meio dela que são tomadas decisões relativas a quais idiomas devem ser legitimados, usados, aprendidos e ensinados, e quais são menos valorizados. Assim, a política linguística atua como uma ferramenta de manipulação nas disputas contínuas de diferentes ideologias. Essas manipulações ocorrem em vários níveis e em várias direções, mas especialmente em relação ao seu *status* (legitimidade de usar e aprender certas línguas em determinados contextos e sociedades) e ao seu *corpus* (intervenções sobre a forma linguística, em termos de pronúncia, léxico, gramática, etc.). Especificamente em relação aos exames de proficiência, foco de nossa pesquisa, a autora os caracteriza como ideológicos, sociais e econômicos, uma vez que podem ser mecanismos velados de manutenção e controle de relações de poder que se estabelecem por meio das línguas, pautando seu ensino, sua aprendizagem, sua avaliação e seus usos.

As discussões propostas por Shohamy dialogam bastante com problematizações que trazemos neste estudo, relacionadas à exigência do Celpe-Bras a um público que, apesar de oriundo de países que têm o português como língua oficial e de ser escolarizado em português,

necessita se submeter a um exame brasileiro de proficiência nessa língua. Tal exigência, baseada em uma decisão política e não discutida entre especialistas da área, conforme enfatiza Scaramucci (2019) e Diniz e Bizon (2015), carrega, de forma implícita, uma política que subalterniza os saberes desses estudantes frente à compreensão sobre o que é saber uma língua, na concepção sustentada por um exame *brasileiro* de língua portuguesa. Na seção a seguir, avançaremos esse debate, discutindo a centralidade da variedade brasileira no Exame Celpe-Bras.

1.4 Um exame da variedade brasileira

O Celpe-Bras é instrumento de política linguística que contribui para a promoção da língua portuguesa e da cultura brasileira nos 41 países dos continentes americano, africano, europeu e asiático onde se faz presente. Para ser Posto de Aplicador do exame, é preciso que a instituição credenciada, além de aplicar o teste, assuma “compromisso com o ensino de PLE e com a difusão da cultura brasileira”, segundo consta na Portaria nº 356, de 21 de maio de 2020 (BRASIL, 2020b), que dispõe sobre o credenciamento de postos aplicadores do Celpe-Bras. Embora se faça referência à “língua portuguesa” de forma ampla e a especificação esteja apenas em “cultura brasileira”, todo o material de insumo utilizado no exame é produzido no Brasil com foco em interlocutores brasileiros. Assim a variedade da língua presente no exame é aquela praticada no Brasil.

O Celpe-Bras procura contemplar uma diversidade de gêneros discursivos, de situações de uso e de variedades do português brasileiro. Não há no exame, até hoje, o registro de alguma variedade praticada em outro país de língua portuguesa, ou mesmo algum texto ou tarefa que aborde essa abrangência do português. Ainda que, conforme retratou Diniz (2014), a referência à expressão “português do Brasil”, em documentos referentes ao exame, tenha sido registrada uma vez, em um manual de 2005, a concepção do Celpe-Bras como exame da variedade brasileira está presente em textos publicados por especialistas que participaram de sua criação. Por exemplo, Schlatter (1998), ao explicar sobre o Celpe-Bras, que à época estava em suas primeiras edições, esclarece:

Como estamos medindo competência do **Português do Brasil**, entendemos por um desempenho eficaz e adequado aquele que ocorre dentro dos **parâmetros culturais brasileiros**. A cultura brasileira permeia o exame, seja através dos textos escolhidos sobre assuntos referentes ao contexto brasileiro, seja através das exigências lingüísticas e sócio-culturais inerentes aos atos de fala presentes em cada exame (SCHLATTER, 1998, p. 94, grifos nossos).

A ênfase no exame como promotor da variedade do português do Brasil e da cultura brasileira também está presente em Dell’Isola *et al.* (2003). No artigo, as autoras expõem que

[o] Brasil tem desenvolvido **ações nos domínios do ensino, da difusão e da promoção da variante brasileira da língua portuguesa** - como Segunda Língua (L2) ou como Língua Estrangeira (LE) - tanto em território nacional quanto no exterior, além de investir na **valorização da presença da cultura brasileira no mundo**, por meio das universidades, em cooperação com entidades não governamentais e governamentais, em especial, com o Ministério da Educação (MEC) (DELL’ISOLA, 2003, p. 154, grifos nossos).

Essa “delimitação de variedade” foi criticada por Oliveira (2004). Entendendo que certificados de proficiência fazem parte do conjunto das operações de gramatização necessárias para a apropriação de uma língua pelo Estado, o autor argumenta que “o ato de criação do certificado poderia ter sido um ato de apropriação, por parte do estado brasileiro, da língua portuguesa, oficialmente nomeada na constituição federal de 1988.”. Na visão de Oliveira (2004, p. 164), o Brasil não reivindicou a Língua Portuguesa em sua totalidade, contentando-se à administração de uma parcialidade (ao “assumir” apenas a variedade brasileira), “porque relaciona a legitimidade de reivindicação sobre a Língua Portuguesa ao estado português” (2004, p. 165).

Oliveira (2004) entende que o Brasil (e também países como Argentina, África do Sul e Índia), no que tange a questões referentes às línguas, embora mantenha sistemas educacionais complexos e forme quadros para suas políticas linguísticas, ainda executa uma política externa doméstica, uma vez que não domina “os nós de produção e consumo das suas línguas no mercado internacional” (OLIVEIRA, 2004, p. 169). Para o pesquisador, o Brasil nunca ocupou um lugar de centralidade no universo da língua portuguesa, sustentando ainda a ideia de que Portugal seria o “dono da língua”.

O autor ressalta que no Brasil há uma diferença de concepção no uso das expressões “Língua Portuguesa” e “Português Brasileiro”. Em sua visão, a primeira é usada internamente e corresponde à norma importada de Portugal na segunda metade do século XIX. Sendo prescritiva, tolhe a expressão oral e escrita do brasileiro, que se sente inseguro na sua própria língua materna. Por outro lado, em sua perspectiva,

'Português Brasileiro' é usado para fins de política externa: o estado brasileiro se coloca internacionalmente como sendo 'dono' apenas do Português Brasileiro, e não assumindo em nenhum momento que é o CENTRO da Língua Portuguesa, isto é, não reivindicando políticas linguísticas externas que não sejam negociadas com os legítimos 'donos' da língua, os portugueses. Desse modo, suas políticas externas da língua tem um caráter quase-

doméstico, e se dão numa relação de consulta com Portugal (2004, p. 164-165, grifo do autor).

Em relação ao Celpe-Bras como instrumento de expansão e difusão da língua portuguesa, o pesquisador entende que a presença de “Bras” no nome do exame limita a ideia de língua portuguesa à variedade nacional, colocando o Estado brasileiro em uma posição submissa a Portugal, em relação à gestão “além-fronteiras” da língua portuguesa. Uma visão diferente à de Oliveira (2004) foi apresentada por Diniz (2014).

Fundamentando-se na História das Ideias Linguísticas e na Análise do Discurso materialista, Diniz (2014) sustenta que o Celpe-Bras participa de uma política linguística exterior do Estado Brasileiro, que responde a uma necessidade surgida a partir do crescimento dos intercâmbios entre o Brasil e outros países, particularmente no âmbito Mercosul. Para esse autor, a criação do Celpe-Bras representa um acontecimento linguístico¹⁷, em que o Estado brasileiro assume uma posição de autoria não só em relação à produção de um saber metalinguístico sobre o português como língua adicional, mas também em relação a sua gestão internacional (DINIZ, 2010, 2014; ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008). Assim, mesmo o Celpe-Bras tendo sua origem na iniciativa de especialistas acadêmicos que buscavam desenvolver um instrumento direcionador do ensino de português como língua estrangeira, “é o acolhimento pela estrutura jurídico-política do Estado brasileiro que permite que tais gestos ganhem legitimidade e visibilidade (inter)nacionais” (DINIZ, 2014, p. 33).

Diniz (*ibidem*) também mostra o funcionamento de um discurso de brasilidade no exame, que coloca o Brasil em posição central em relação à língua portuguesa, deslocando, assim, os sentidos historicamente construídos em relação à “lusofonia”. Segundo o autor,

o exame se sustenta em um forte discurso de brasilidade, por meio do qual se marca que, neste momento, é o Brasil que “exporta sua língua nacional, o que tem seus efeitos em termos políticos, simbólicos e econômicos. Construir a representação da língua certificada a partir do Brasil significa constituir, a partir de um mecanismo de antecipação do imaginário desse país no mundo, um público-alvo específico: a dos interessados pelo português brasileiro. O funcionamento do “discurso da brasilidade” para o qual chamamos atenção permite, assim, a uma só vez, “vender” o “produto” em questão – o Celpe-Bras – e “vender” a língua portuguesa, enquanto promessa de acesso ao Brasil e, mais do que isso, enquanto promessa de sucesso no mundo “globalizado”. (DINIZ, 2014, p. 33)

Na perspectiva do pesquisador, o exame funciona como um instrumento linguístico que prolonga o alcance do Estado brasileiro, possibilitando maior visibilidade para o Brasil e sua

¹⁷ Cf. Zoppi-Fontana; Diniz (2008) retomam o conceito de *acontecimento linguístico* de Guillaumou (1997).

língua nacional. Sobre a crítica de Oliveira ao nome do exame, Diniz (2014) argumenta que, em “Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros”, não aparece a designação “português brasileiro” ou “português do Brasil”. Porém, é fato que a sigla Celpe-Bras restringe a noção de português avaliado pelo exame à variedade brasileira, e que “Bras” pode determinar tanto “certificado” quanto “língua”. Além disso, no logotipo do exame, representado na Figura 1, a seguir, há clara alusão à bandeira brasileira pelas cores e pela formação do semilosango e do semicírculo.

Figura 2 – Logotipo Celpe-Bras 2019



Fonte: Exame Celpe-Bras, 2019.

Para Diniz (2014),

‘Celpe’ pode ser interpretado não apenas como significante verbal, mas também como um significante não-verbal, já que pode representar a haste de uma flecha, cuja extremidade é desenhada pelo semilosango. O exame aponta, portanto, para o Brasil, metonimicamente representado por Bras, produzindo o efeito de que o que está em jogo não é simplesmente aprender português e **demonstrar proficiência para utilizar a língua em determinados contextos, mas usar o português como instrumento para se ter acesso ao Brasil** (DINIZ, 2010 p. 92, grifo nosso).

Diniz (*ibidem*, p. 27) marca ainda que as “diferentes tarefas do exame convidam o candidato a se colocar na posição de um brasileiro, a interagir com um brasileiro ou a refletir sobre elementos de práticas culturais brasileiras”. Assim, embora a língua seja nomeada de forma ampla como “língua portuguesa”, quando se faz menção a aspectos culturais, é bastante claro que a presença da *cultura brasileira* é forte no exame e que está diretamente associada à noção de língua. Logo, o que está em destaque é o Brasil e sua língua nacional. Sobre esse ponto, Diniz enfatiza, em um momento em que o Brasil ocupava uma posição de destaque no cenário internacional, que o país “passa a figurar como marca-registrada porque se concebe, na posição do locutor-brasileiro, que é essa marca que o outro (estrangeiro) quer comprar” (*ibidem*, p. 27).

Alinhados a essa perspectiva de Diniz, discordamos da visão de Oliveira (2004) de que, por meio do Celpe-Bras, o Brasil não se coloque em posição de centralidade, deixando de

reivindicar a legitimidade em relação à língua portuguesa. Ao contrário, percebemos o exame como um mecanismo de valorização da variedade brasileira do português, o que se evidencia, por exemplo, no Documento Base do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020), no qual a criação do Celpe-Bras é considerada uma forma de rompimento com discursos que consideram o português do Brasil como uma variedade inferior em relação ao português europeu. Em nota de rodapé, é ressaltado que

tal rompimento não significa colocar o português do Brasil numa posição de referência em relação a outras variedades do português. Nesse sentido, cumpre destacar que, embora, nas provas do Celpe-Bras, sejam utilizados textos produzidos na variedade brasileira, examinandos que utilizem – seja na fala, seja na escrita – outras variedades do português não precisam “mudar” de variedade ao realizarem o Exame (BRASIL, 2020, p. 19).

Apesar dessa observação presente no Documento Base, “o Celpe-Bras é **o único** certificado de proficiência em língua portuguesa **reconhecido pelo governo brasileiro**” (grifo nosso). No Edital Nº 49, de 29 de junho de 2020, no item 1.5, lê-se que: “A participação no Celpe-Bras 2020 é voluntária, destinada a estrangeiros interessados em comprovar seu nível de proficiência em Língua Portuguesa, **variante brasileira**” (BRASIL, 2020b. p. 64, grifo nosso). No entanto, no Documento Base, declara-se que variedades não brasileiras do português são aceitas. Por outro lado, o Edital 2020 explicita que **o Celpe-Bras é um exame da “variante brasileira**”, informação que não constava nos editais anteriores. Por meio desses exemplos, percebemos que a perspectiva de reconhecimento das outras variedades do português presente no Documento Base do exame, não é a mesma apresentada nos Editais, que enfatizam a variedade brasileira no exame.

Algo semelhante pode ser observado em Portugal, que em 1999 criou seu sistema de certificação de Português Língua Estrangeira. Conforme informações presentes na página do Centro de Línguas do Instituto Camões:¹⁸

Os Exames CAPLE (Centro de Avaliação do Português Língua Estrangeira) são um sistema de certificação oficial que avalia a competência em Português Língua Estrangeira (PLE). Os diplomas decorrentes dos Exames CAPLE são **a única certificação da língua portuguesa reconhecida no marco europeu.**

Como lembra Diniz (2004), embora, por vezes, no âmbito da Comunidade de Países de Língua Portuguesa, se fale de uma ação multilateral para a criação de um exame comum –

¹⁸ Disponível em: <http://pagines.uab.cat/centrodelinguaportuguesacamoes/pt-pt/content/Exames-oficiais-caple>. Acesso em: 13 fev. 2020.

criação essa defendida por Oliveira (2013) –, nada ainda foi encaminhado de forma concreta sobre isso.

Tais posicionamentos de demarcação da língua merecem cuidadosa discussão, pois nos parece que, diferentemente do que indicou Oliveira (2004), o Brasil tem assumido seu papel na disputa por um lugar hegemônico em relação à língua portuguesa, o que é uma postura também a ser discutida. Por meio do exame, por exemplo, o Estado brasileiro passa a exigir a comprovação de proficiência em língua portuguesa de estudantes dos PALOP que pleiteiam uma vaga no Programa de Estudante-Convênio (PEC-G). Essa exigência desvaloriza, em nossa perspectiva, uma variedade em detrimento de tantas outras que compõem a pluralidade do chamado “mundo lusófono” – expressão, inclusive, que pode ser interpretada sob um viés colonialista, uma vez que carrega em si uma representação do mundo colonizado por Portugal. Assim, Diniz e Bizon (2015), ao problematizarem o uso do Celpe-Bras para esse público, questionam o fato de esse uso servir a um processo de “capitalização linguística¹⁹” (ZOPPI-FONTANA; DINIZ, 2008) do português brasileiro. Para Diniz e Bizon (2015, p. 154), “esse processo, ao mesmo tempo em que capitaliza o português brasileiro, descapitaliza outros portugueses, dando novos contornos aos processos de estigmatização sofridos pelos portugueses africanos”.

É nessa perspectiva de reconhecimento do contexto plural em que se circunscreve a língua portuguesa que retomamos o ponto de nossa investigação. Por meio do Exame Celpe-Bras, voltamos nossa atenção a Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, uma vez que pretendemos analisar o desempenho dos candidatos oriundos desses países, que, com vistas a participar do PEC-G, se submetem ao exame. Tal atenção se justifica pelos diferentes lugares ocupados pelo português nos PALOP, que pode ser a língua materna de alguns cidadãos e a língua de escolarização de outros, mesmo não sendo uma língua majoritária (ainda que oficial).

A partir das questões levantadas neste capítulo sobre exames de proficiência e políticas linguísticas, para avançarmos nossas discussões, faz-se necessária uma apresentação detalhada do Celpe-Bras, em que nos concentraremos no Capítulo 2.

¹⁹ Para Zoppi-Fontana e Diniz (2008, p. 115) um processo de capitalização linguística “se caracteriza por investir uma língua de valor de troca, tornando-a, ao mesmo tempo, em bem de consumo atual e investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos”.

2 CELPE-BRAS: UM EXAME DE (INTER)AÇÃO

A palavra sempre está carregada de um conteúdo ou de um sentido ideológico ou vivencial. É assim que compreendemos as palavras e somente reagimos àquelas que despertam em nós ressonâncias ideológicas ou concernentes à vida (BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 98-99).

Neste capítulo, com base em documentos públicos relativos ao Celpe-Bras, dentre os quais o Documento Base do Exame (Brasil, 2020), disponíveis na página do INEP e no Acervo Celpe-Bras²⁰, faremos uma apresentação do exame. Relataremos seu histórico e detalharemos seu propósito, construto e critérios de avaliação e tarefas que nos levam a caracterizar o Celpe-Bras como um exame da variedade brasileira da língua portuguesa e que avalia, atrelada à sua concepção de proficiência, os conhecimentos que envolvem letramentos em práticas de comunicação.

2.1 Histórico do exame

O Celpe-Bras, “único certificado de proficiência em língua portuguesa reconhecido pelo governo brasileiro”, começa sua história em 1993. Conforme descrito no Documento Base do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020), naquele ano, o Ministério da Educação (MEC) constituiu uma comissão formada por especialistas da área, vinculados às Universidades Federais de Brasília (UnB), Rio de Janeiro (UFRJ), Pernambuco (UFPE), Rio Grande do Sul (UFRGS) e à Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), para criar um exame de proficiência em língua portuguesa que pudesse fazer parte do processo de seleção dos candidatos aos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e Pós-Graduação (PEC-PG). A professora e pesquisadora Margarete Schlatter, uma das idealizadoras do exame e integrante da Comissão Técnico Científica do Celpe-Bras no período de 1993 a 2006, registra que as discussões iniciais sobre a elaboração do exame tiveram como pauta:

- a) Motivações para um Certificado Oficial do MEC de Proficiência de Português como Língua Estrangeira;
- b) A população-alvo;
- c) A natureza do exame;
- d) O que medir (o significado de "proficiência");
- e) O tratamento estatístico do exame;
- f) O papel da cultura brasileira num exame desta natureza. (SCHLATTER, 2014, p. 1).

²⁰ Disponível: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo>. Acesso em: 5 nov. 2020.

A criação de um instrumento que, além de aferir a proficiência em língua portuguesa, pudesse também orientar o ensino de português como língua adicional no Brasil e no exterior, já era apontada como uma necessidade por especialistas da área. Nas palavras de Schlatter:

A elaboração de um exame de Proficiência era um desejo antigo dos profissionais da área de Português para Estrangeiros na medida em que poderia servir como referência de Proficiência de Língua Portuguesa tanto para professores de Português/Língua Estrangeira como para estrangeiros que quisessem ou necessitassem comprovar o seu conhecimento da língua. Na verdade, um exame desta natureza já havia sido elaborado na UNICAMP, pelos professores Leonor C. Lombello, José Carlos Paes de Almeida Filho, Itacira Araújo Ferreira e Matilde Scaramucci. Foi a partir do trabalho desses professores que iniciamos a elaboração do Celpe-Bras (SCHLATTER, 1994, I Seminário SIPLE *apud* SCHLATTER, 2014 s.p.)

Assim, atendendo à demanda do MEC – alinhada à necessidade já constatada por alguns pesquisadores – de criação de um instrumento que pudesse reorientar o ensino de português como língua adicional e tendo ainda no cenário político a criação do Mercosul²¹, em 26 de dezembro de 1994, o exame é oficialmente instituído pela Portaria nº 1.787.

De acordo com Dell’Isola *et al.* (2003), em 1998 ocorreu a primeira aplicação, com a participação de 127 examinandos, distribuídos em cinco universidades públicas brasileiras situadas no Distrito Federal e nos estados do Rio de Janeiro, Pernambuco, Rio Grande do Sul e São Paulo e em três instituições da América do Sul, localizadas na Argentina, no Uruguai e no Paraguai. Nesse mesmo ano de 1998, um protocolo do MEC e MRE estabeleceu a exigência do Celpe-Bras para o PEC-G, mas sem incluir os candidatos da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), conforme indica Vinecky (em desenvolvimento).

Em 2009, por meio da Portaria nº 856, de 4 de setembro de 2009, o exame que, até então, estava sob responsabilidade do MEC, passou à tutela do INEP. Desde a sua primeira edição, as etapas de elaboração, aplicação e correção do exame contam com a participação de uma Comissão Técnico-Científica²², composta por especialistas da área de ensino e pesquisa em português como língua estrangeira.

Ao longo do tempo, o exame ampliou sua abrangência, conforme Documento Base,

[o] Celpe-Bras é aceito, internacionalmente, em empresas e instituições de ensino como comprovação de proficiência em Português como Língua

²¹ Mercado Comum do Sul é uma organização intergovernamental fundada a partir do Tratado de Assunção de 1991, que objetivava estreitar laços econômicos, políticos e sociais entre Brasil, Argentina, Paraguai e Uruguai, países que compunham o bloco na época da criação.

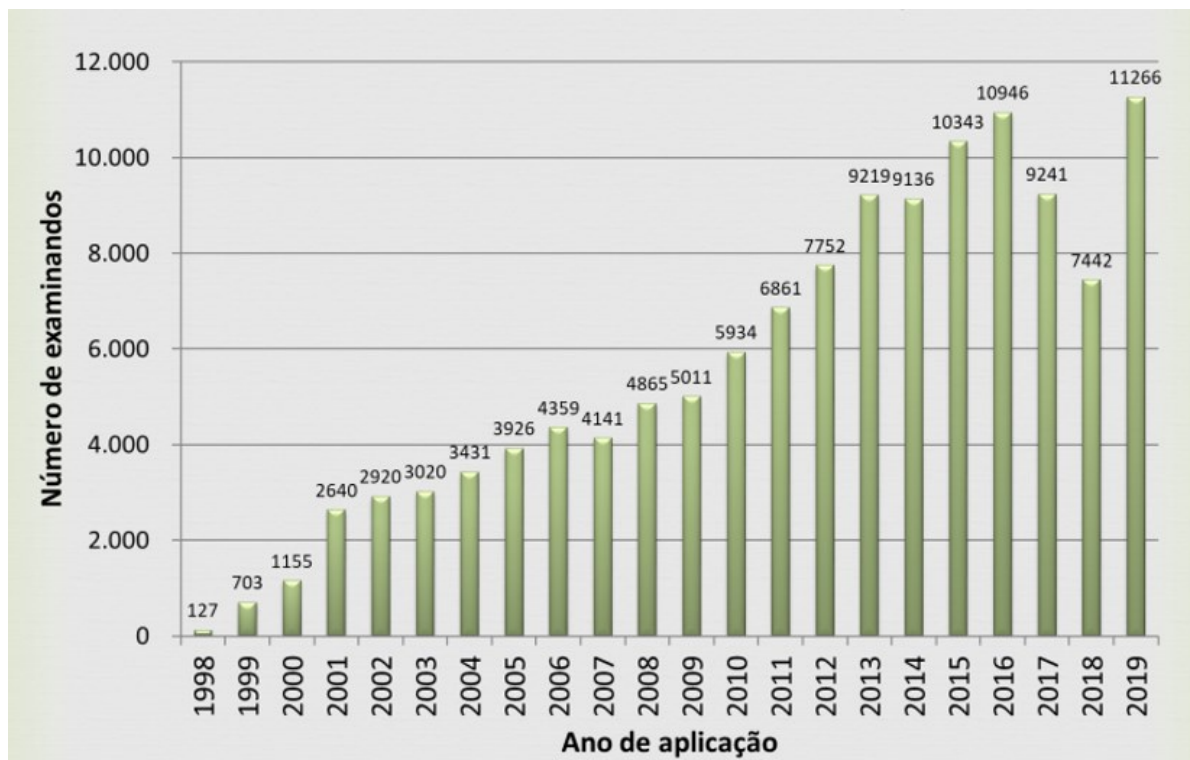
²² No período entre 2012 e 2018, a Comissão Técnica foi selecionada por meio de editais de chamada pública. Nos anos anteriores e posteriores a esse período, a seleção se deu por meio de indicação do INEP.

Estrangeira (PLE). No Brasil, é pré-requisito para ingresso em cursos de graduação por meio do PEC-G, sendo exigido, também, no âmbito do PEC-PG. Ademais, é, em alguns casos, pré-requisito para a validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no País. Algumas entidades de classe exigem o Celpe-Bras para registro profissional, a exemplo do Conselho Federal de Medicina (CFM). (BRASIL, 2020, p. 2018)

Mais um uso que aqui evidenciamos remete à Lei de Migração no Brasil. A Portaria Interministerial nº 11, de 3 de maio de 2018, que regulamenta processos de naturalização, condicionou o deferimento da solicitação da naturalização brasileira à aprovação no Celpe-Bras. Reações a essa exigência tiveram como resposta a promulgação da Portaria Interministerial nº 16, de 3 de outubro de 2018, que amplia as possibilidades de comprovação de proficiência em língua portuguesa. Em 17 de novembro de 2020, foi publicado novo documento sobre procedimento para pedido de naturalização, de igualdade de direitos, de perda da nacionalidade, de reaquisição da nacionalidade e de revogação da decisão de perda da nacionalidade brasileira: Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020. Especificamente no que tange ao procedimento para pedido de naturalização, essa nova Portaria torna mais rígido o requisito de comprovação da língua portuguesa. Importante ressaltar que, ao analisar o pedido de naturalização do requerente, a Polícia Federal poderá realizar entrevista, a qual será gravada. Caso o requerente não demonstre capacidade de se comunicar, pode haver indeferimento do seu pedido com base nessa “incapacidade” de se comunicar em língua portuguesa. Até a finalização deste estudo, não encontramos documentos referentes a alterações a essa última Portaria. A publicação desses documentos ilustra a discussão, já abordada, sobre mecanismos de políticas linguísticas que podem conferir às línguas a função de excluir e de criar espaços de poder.

Retomando as informações sobre o exame Celpe-Bras, de acordo com dados fornecidos pelo INEP, desde a sua primeira edição em 1997 até 2019, o exame já foi aplicado para mais de 120 mil pessoas. A Figura 3, a seguir, extraída do Acervo Celpe-Bras, ilustra esse crescimento do exame.

Figura 3 – Número de inscrições homologadas para o Exame Celpe-Bras no período de 1998 a 2019



Fonte: NAGASAWA, 2019 (apud SCHLATTER *et al.* 2009; DAMAZO, 2012, adaptação). Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/numero-de-examinandos-homologados/view>. Acesso em: 5 dez. 2020.

Em 2019, provavelmente refletindo a exigência para o procedimento de naturalização e o credenciamento de novos postos de aplicação, ocorrido a partir do Encontro de Coordenadores do Celpe-Bras (Encelpe), promovido pelo INEP em 2018, o exame alcançou seu recorde de inscritos por ano, sendo aplicado para 11.266 participantes em 41 diferentes países, contando com um total de 126 Postos de Aplicação: 48 no Brasil e 78 no exterior, distribuídos conforme Figura 4, seguir.

Figura 4 – Mapa de Localização dos Postos Aplicadores



Fonte: Elaborado pela pesquisadora, 2021.

Em 2013, foram credenciados os Postos de Aplicação do exame em Angola, Cabo Verde, Moçambique, Guiné-Bissau e São Tome e Príncipe, provavelmente para atender à demanda que decorreria do Decreto nº 7.948, anteriormente citado. No âmbito do PEC-G, o candidato originário de país em que não há posto aplicador do Celpe-Bras poderá realizar o exame no Brasil, uma única vez, após conclusão do curso de Português como Língua Adicional, preparatório para o Celpe-Bras, em Instituições de Ensino Superior habilitadas para ofertar esse curso. Assim, com o credenciamento desses postos não seria necessário que os estudantes desses países fizessem cursos de PLA nas universidades credenciadas para tanto.

Na seção a seguir, abordaremos as concepções teóricas que regem o exame.

2.2 Concepções teóricas e o conceito de proficiência do exame

No contexto da criação do exame, estando esse voltado principalmente para os estudantes que se candidatavam ao PEC-G, a comissão constituída para pensá-lo entendeu que “tornava-se necessário criar um instrumento de avaliação que aferisse o potencial dos candidatos para ler, escrever, ouvir e falar em interações da vida cotidiana e estudantil” (SCHLATTER, 2014, p. 1). Nesse sentido, foi proposto pela Comissão um exame de certificação em que:

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

Essas noções foram fundamentais para a definição do construto e da proposição de tarefas que pudessem operacionalizá-lo. Elaborou-se, então, um exame de habilidades integradas, estruturado em duas partes: escrita e oral. A primeira, constituída de quatro tarefas, e a segunda, que corresponde a uma interação oral com duração de 20 minutos (detalharemos, na seção 2.3, cada uma dessas partes do exame).

Uma especificidade do Celpe-Bras é o fato de esse ser um exame único para certificar quatro níveis de proficiências (Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior). Sobre esse aspecto, Scaramucci (2016) explica que,

as situações de uso de uma língua, fora de situações de avaliação, simuladas no Exame, não são classificadas em níveis; são recursos mobilizados pelo examinando para as ações solicitadas nas tarefas, decorrentes de seu nível de proficiência, é que irão determinar a qualidade do desempenho do examinando e, conseqüentemente, seu nível de proficiência (SCARAMUCCI, 2016, p. 409)

O destaque ao “uso da língua” tem como fundamentação a perspectiva trazida por Bakhtin/Volochínov (2006) [1929]) de que a língua é um fato social. Esses pensadores russos destacam a importância do papel do “outro” no ato da enunciação como medida para os processos de interação humana. A enunciação implica, portanto, a interação de interlocutores que se instituem em situações socioculturais concretas de uso da linguagem. Essas diferentes situações mobilizam diferentes papéis e valores sociais que os interlocutores assumem e representam no ato de encenação discursiva. De acordo com Bakhtin/Volochínov (2006),

[a] enunciação é o produto da interação de dois indivíduos socialmente organizados e, mesmo que não haja um interlocutor real, este pode ser substituído pelo representante médio do grupo social ao qual pertence o locutor. A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tratar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (pai, mãe, marido, etc.). Não pode haver interlocutor abstrato; não teríamos linguagem comum com

tal interlocutor, nem no sentido próprio nem no figurado.
(BAKHTIN/VOLOCHÍNOV, 2006, p. 116)

Tendo como base de seu construto e de sua definição de proficiência um quadro teórico que imbrica língua à prática social, há que se chamar atenção para o aspecto cultural como mais um elemento a ser ressaltado no Celpe-Bras, uma vez que,

ao compreender a proficiência como a capacidade do aprendiz de usar adequadamente a língua para desempenhar ações no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social, o Exame reconhece que a língua, mais do que um conjunto de aspectos, formas e suas regras de combinação, é ação situada social, histórica e culturalmente. O agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe a mobilização de variadas capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações. Assim, ao aprender uma língua, aprende-se também um modo de ser e de viver, que é marcado culturalmente, **uma vez que ela passa a ser um vetor de interpretação do mundo para o sujeito que a aprende** (BRASIL, 2020, p. 29, grifo nosso).

A cultura, conforme destaca Mendes (2015, p. 218), “não existe sem uma realidade social que lhe sirva de ambiente; ou seja, é a vida em sociedade e as relações dos indivíduos no seu interior que vão moldar e definir os fenômenos culturais, e não o contrário”. Dessa maneira, no exame, cultura é assumida não apenas como evento ou como componente da língua e de seu uso, mas como apreensão de novas perspectivas que são expressas também por meio da língua. Nos textos (orais, escritos, multimodais) que funcionam como insumos para a Parte Escrita e para a Parte Oral, estão presentes textos de interesse social que circulam nos meios de comunicação brasileiros e internacionais e que versam sobre saúde pública, turismo, inclusão social, tecnologia, comportamento, entre outros. Nessa perspectiva de que a proficiência em língua portuguesa deve ser aferida por meio do desempenho dos participantes em situações que se aproximem o máximo possível de situações concretas, impõe-se, a cada edição, a responsabilidade de se oferecerem aos examinandos insumos que lhes possibilitem interagir como participantes ativos dessa interlocução. Essas características fazem do Celpe-Bras uma avaliação inovadora, dinâmica e que, por isso, demanda estudos e atualizações.

De 1998 até a atualidade, o Celpe-Bras consolidou-se como um exame de alta relevância que vem sendo aprimorado. Sua identidade visual, por exemplo, transformou-se bastante desde a primeira aplicação²³. O tempo de duração da Parte Escrita também foi alterado: na edição de 2004-2, foi ampliado de 2h para 2h30min e, na edição 2011-2, nova ampliação levou às atuais 3 horas. Além dessas modificações, os manuais, direcionados aos examinandos e aos

²³ *Acervo Celpe-Bras*. Disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras>. Acesso em: 5 jan. 2021.

aplicadores, foram atualizados, favorecendo maior compreensão sobre o exame e contribuindo para a qualidade da aplicação. As tarefas e os parâmetros de avaliação, fundamentadas sempre em seu construto, também foram – e continuam sendo – validados e aperfeiçoados. Além das ações do INEP e da Comissão Técnico-Científica para estudos e evolução do exame, pesquisas também têm levantado muitas discussões e trazido contribuições para o desenvolvimento do Celpe-Bras. Coura-Sobrinho (2006) ressalta que

[...] desde sua primeira aplicação em abril de 1998, o Exame Celpe-Bras tem sofrido alguns ajustes, tanto no processo de elaboração, quanto no da avaliação. Isso tem acontecido em decorrência da experiência acumulada e de pesquisas realizadas em universidades brasileiras, por professores envolvidos no ensino de Português como Língua Estrangeira (COURA-SOBRINHO, 2006, p. 127).

Um marco recente na história do exame é a publicação feita pelo INEP do Documento Base do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020), que traz informações detalhadas sobre o construto do exame e os aprimoramentos ocorridos ao longo dos anos, principalmente no que diz respeito aos ajustes feitos nas grades de avaliação da Parte Escrita e nos descritores gerais dos níveis de certificação.

Relacionado a pesquisas e ao compartilhamento de experiências sobre o exame, destacamos a criação, em 2013, do Simpósio Internacional Celpe-Bras (Sincelpe), que surgiu com o objetivo de favorecer o debate entre pesquisadores, professores, coordenadores de postos aplicadores e demais interessados em questões relativas ao Celpe-Bras. O exame também inspirou a criação de outros testes, como o *Certificado de Español Lengua y Uso* (CELU)²⁴, desenvolvido por um consórcio de universidades argentinas.

Nas seções a seguir, faremos um detalhamento do exame, apresentando as Partes Escrita e Oral, bem como os processos de correção e atribuição de notas de cada uma delas e da nota final.

2.3 A Parte Escrita do Exame Celpe-Bras

Na Parte Escrita do Celpe-Bras, avalia-se a proficiência no uso da língua portuguesa por meio de tarefas que integram as habilidades de compreensão e de produção de diferentes gêneros do discurso. Conforme ressalta Scaramucci (2016, p. 409), as tarefas de habilidades integradas permitem colocar o examinando “o mais próximo possível de uma situação de uso

²⁴ Página oficial do exame. Disponível em: <https://www.celu.edu.ar/>. Acesso em: 8 jan. 2021.

fora do ambiente de avaliação para que as inferências sobre seu desempenho possam ser mais adequadas e válidas”. As tarefas têm como fonte textos autênticos, que englobam vídeos, áudios e textos escritos, a partir dos quais o examinando é orientado a escrever textos dirigidos a interlocutores específicos, com determinados propósitos comunicativos, dentro do gênero do discurso especificado. A Parte Escrita apresenta, atualmente, a seguinte estrutura, conforme Quadro 1, a seguir.

Quadro 1 – Estrutura da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras

Tarefas	Habilidades	Duração
1	Compreensão oral e de imagens (vídeo) e produção escrita	3 horas
2	Compreensão oral (áudio) e produção escrita	
3	Leitura e produção escrita	
4	Leitura e produção escrita	

Fonte: BRASIL, 2020, p. 35, adaptado.

As tarefas 1 e 2 exploram as habilidades de compreensão oral e escrita. Na primeira, como texto-base, é apresentado ao examinando um vídeo; na segunda tarefa, o texto motivador é um áudio; em ambas as propostas esses insumos têm duração de até 3 minutos. Tosatti (2012) ressalta que a exposição aos estímulos de mídias diferentes (vídeo e áudio) faz com que o examinando dedique para cada um deles atenção diferente e apreenda informações relacionadas não só ao texto, mas também a imagens, entonação, cores, ruídos, gestos e outros elementos semióticos presentes no insumo que ajudarão na compreensão e construção da mensagem. As tarefas 3 e 4, por sua vez, têm como motivadores textos publicados em meios impressos de circulação local, regional, nacional ou, eventualmente, internacional.

Em todas as tarefas, a partir do texto-base (do áudio, vídeo ou dos textos para leitura), é proposta ao examinando a realização de determinada ação. Conforme esclarece o *Guia do Participante* do Celpe-Bras,

o enunciado de todas as tarefas estabelece uma proposta de ação, que define o(s) enunciador(es), o(s) interlocutor(es) e o(s) propósito(s) do texto a ser escrito. São esses elementos, juntos, que definem quais informações do vídeo (Tarefa 1), do áudio (Tarefa 2) ou do(s) texto(s) lido(s) (Tarefas 3 e 4) devem ser selecionadas pelo examinando para compor o seu texto e quais recursos linguísticos e coesivos devem ser acionados (BRASIL, 2013, p. 4).

Cada tarefa relaciona-se a um determinado contexto de produção, com especificidades relativas ao gênero a ser elaborado, ao propósito a ser alcançado e à interlocução a ser

estabelecida. A compreensão dessas dimensões é fundamental para uma avaliação positiva do desempenho do participante. Conforme ressaltam Schoffen *et. al.* (2018), os gêneros funcionam no Celpe-Bras como

organizadores da avaliação, na medida em que definem as expectativas de compreensão e as expectativas em relação à configuração da interlocução e à seleção de recursos linguísticos e composicionais preferíveis para a produção escrita. Ao determinar as condições de produção do texto a ser escrito, a tarefa especifica uma posição enunciativa para o autor, o interlocutor a quem o texto deve se dirigir e o propósito do texto. A relação entre enunciador, interlocutor e propósito, por sua vez, orienta a seleção de informações do texto de insumo que podem ser relevantes para dar consistência a esse propósito de escrita e indica o suporte em que esse texto deverá ser publicado. Todos esses elementos, juntos, compõem o gênero do discurso no qual o texto a ser produzido na tarefa deve se estruturar (SCHOFFEN *et. al.*, 2018, pp. 7-8)

No conjunto das quatro tarefas, os gêneros propostos como textos-base e os gêneros solicitados para a produção precisam variar em tema, suporte e atores de interlocução, de forma a possibilitar que o examinando tenha a chance de demonstrar, em contextos diversos, tanto a sua habilidade de leitura e compreensão desses insumos quanto a sua capacidade de agir no mundo por meio da língua portuguesa, dentro dos parâmetros delimitados nos enunciados.

Para cumprir adequadamente as tarefas escritas do Exame Celpe-Bras, não basta que o examinando compreenda o texto de insumo; é preciso que ele saiba demonstrar essa compreensão por meio da produção de um texto em um determinado gênero discursivo, segundo os parâmetros específicos de enunciação estabelecidos no comando da tarefa. Em outras palavras, o examinando deve demonstrar habilidade em integrar seus conhecimentos sobre a língua, selecionando as informações necessárias que contribuirão para o cumprimento de uma ação, organizando-as dentro das possibilidades do gênero proposto. Tendo em vista que a mensagem a ser elaborada será dirigida a um determinado interlocutor, é fundamental para a realização eficiente da tarefa que o examinando considere o público-alvo com o qual se comunica. Nesse sentido, é necessário que o autor da mensagem recontextualize adequadamente as informações selecionadas, para que seu leitor compreenda com clareza os objetivos do texto ou seja capaz de fazer inferências pertinentes ao contexto de comunicação. Corroborando com a visão dialógica da linguagem, Schoffen (2009) advoga que

o leitor ou ouvinte precisa ser entendido como uma pessoa que também teve (ou não) acesso aos enunciados anteriores que o enunciado em questão está respondendo, porque esse conhecimento ou desconhecimento terá efetiva importância para o enunciado em questão. Essa interlocução dialógica, com os leitores e com os outros enunciados, precisa ficar clara no texto, para que seja possível perceber quais respostas seriam possíveis para o enunciado em questão (SCHOFFEN, 2009, p. 83).

A pesquisadora enfatiza que o examinando, em cada uma das tarefas, deve ser capaz de organizar e contextualizar as informações relevantes para que seu interlocutor compreenda a mensagem, como em uma interação de uso real da língua em que as práticas de comunicação são dialéticas e devem considerar “o outro” com quem interage. Nessa perspectiva, se o examinando, para alcançar um bom desempenho em seus textos, deve considerar todos esses elementos, a avaliação das produções desses examinandos também precisa se pautar em parâmetros que abranjam as inúmeras possibilidades de construção de interação permitidas em cada enunciado, sendo, assim, coerentes com o construto. Na seção a seguir, faremos uma breve exposição sobre os parâmetros de correção da Parte Escrita.

2.4 Parâmetros e processos de correção da Parte Escrita

Uma das evidências de validade de um exame é a coerência entre os parâmetros de correção e o seu construto. Tendo em vista a natureza sociointeracionista do Celpe-Bras, Schoffen (2009) enfatiza que

[p]ara avaliar proficiência dentro dessa visão de linguagem, é preciso avaliar os enunciados, porque nas orações não estão presentes as relações dialógicas, que só acontecem no plano do discurso, no processo de comunicação discursiva, e são, como vimos, determinantes para a proficiência. Também, se são os gêneros do discurso que organizam o uso da linguagem, avaliar proficiência passa necessariamente por avaliar a compreensão e a produção de gêneros nessa língua. (SCHOFFEN, 2009, p. 102)

Em todos os níveis de proficiência, há a previsão de que possíveis equívocos e/ou inadequações ocorrerão nos textos. A “gravidade” de tais “possíveis equívocos e/ou inadequações” será medida em relação a se – ou em que medida – elas comprometerão a produção como um todo. Também, em todos os níveis, há a proposta de valorização da interlocução que o examinando foi capaz de construir. A todos os participantes são propostas as mesmas ações a serem realizadas, assim, cada um deles realizará essas ações dentro de suas capacidades de uso da língua.

De acordo com o Documento Base do Exame Celpe-Bras,

[e]m conformidade com a visão de proficiência adotada, optou-se, no Celpe-Bras, por uma avaliação holística na Parte Escrita. Essa escolha busca operacionalizar o construto do Exame, incompatível com a ideia de avaliar o conhecimento ou a acurácia dos recursos linguísticos de forma independente do uso da língua. Isso significa que as configurações dos textos produzidos pelos participantes não são sempre as mesmas; ao contrário, variam de acordo

com a tarefa e com o texto avaliado, da mesma forma como acontece no uso cotidiano da língua nas práticas sociais. (BRASIL, 2020, p. 38)

Dessa forma, compreende-se que cada texto é composto por particularidades, uma vez que a ação proposta será cumprida mobilizando-se de forma distinta os recursos linguísticos, as informações selecionadas e a configuração da interlocução. O propósito poderá ser realizado em níveis diferentes de adequação dentro daquilo que é plausível para a situação solicitada.

O Quadro 2, a seguir, apresenta os parâmetros que orientam, desde a edição 2014/2²⁵, a avaliação de cada uma das tarefas da Parte Escrita.

Quadro 2 – Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita

PARÂMETROS DE AVALIAÇÃO DA PARTE ESCRITA
5 – Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado, e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4 – Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.
3 – Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.
2 – Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.
1 – Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar

²⁵ No Documento Base do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020), são apresentadas justificativas para as mudanças ocorridas na grade de avaliação da parte Escrita.

problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo, considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.

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

Fonte: BRASIL, 2020, p. 39.

A leitura dos Parâmetros de Avaliação confirma que não há a expectativa de um texto “sem equívocos” e ressalta que a construção adequada da interlocução é o fator de maior relevância nos critérios de avaliação. Esse aspecto perpassa desde a elaboração do gênero até o uso de recursos linguísticos, que, se “limitados e/ou inadequados, pode[m] prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado”, como apontado nos Parâmetros. Retomando Schoffen (2009, p. 81), “os ‘sentidos’ das palavras são atribuídos sempre no enunciado, e resultam dos valores a elas atribuídos pelo contexto da enunciação, pelo falante, pelo ouvinte e pelo gênero discursivo em que são utilizadas”.

O processo de avaliação da Parte Escrita (bem como a reavaliação dos áudios da Parte Oral, que será detalhada na seção a seguir) é realizada por professores e pesquisadores da área de PLA, selecionados pela empresa contratada para operacionalizar o Exame, atualmente o Cebraspe. Esses profissionais “devem ter formação em Letras, em nível de graduação e de pós-graduação, experiência no ensino de português para estrangeiros e experiência em pesquisa na área de PLE e/ou de avaliação” (BRASIL, 2020). A cada edição, esses colaboradores são capacitados, especificamente, para atuarem como avaliadores do Celpe-Bras, seja na Parte Escrita ou na Parte Oral.

De acordo com as informações constantes no Documento Base do Exame Celpe-Bras (BRASIL, 2020), que foram aqui resumidas, logo após a capacitação e antes de iniciar a avaliação definitiva, os avaliadores realizam uma simulação da avaliação com alguns textos/áudios selecionados e avaliados previamente pelos coordenadores – especialistas na área, com experiência no exame e que já tenham participado do processo de avaliação em outras edições. Esses coordenadores acompanham o desempenho dos avaliadores e, se necessário, fazem intervenções que objetivam manter a coesão entre a avaliação e os parâmetros de

correção. A avaliação definitiva dos textos/áudios se inicia somente após a capacitação dos avaliadores e a simulação da avaliação. O processo de avaliação é realizado por meio de uma plataforma *online*, na qual todos os textos escritos pelos participantes são disponibilizados em formato digital, assim como os áudios das interações face a face. No Documento Base, ressalta-se que todo o material é desidentificado antes de ser inserido na plataforma de forma a resguardar a identidade do examinando.

Para a avaliação da Parte Escrita, é preparada uma amostra aleatória e estratificada dos textos produzidos pelos participantes para cada tarefa, que é lida e discutida pelos coordenadores da avaliação das tarefas da Parte Escrita. A partir dessas discussões, os coordenadores elaboram um material que reúne as especificações da tarefa (enunciador, interlocutor, propósito e conteúdo informacional) e as observações feitas com base na leitura dos textos de amostragem. “Esse refinamento das especificações é extremamente importante para o processo de avaliação, visto que as expectativas dos elaboradores de uma tarefa em relação à compreensão por parte dos participantes nem sempre se concretizam” (BRASIL, 2020, p. 72).

Cada texto é avaliado de forma independente por dois avaliadores, que atribuem uma nota de 0 a 5 pontos, respeitando os critérios de avaliação. Os textos são distribuídos entre os avaliadores de forma que haja rotatividade entre as duplas de avaliadores de uma mesma tarefa e que a quantidade de textos avaliados por um avaliador seja equivalente à de seus pares. Importante ressaltar que durante o processo de avaliação, um avaliador trabalha sempre uma mesma tarefa, o que faz com que ele se “especialize” nela, aumentando a coesão do processo avaliativo, uma vez que cada avaliador empregará sempre os mesmos critérios, diminuindo-se as chances de atribuição de notas discrepantes entre os avaliadores.

A nota final de cada tarefa é calculada pelo sistema, sem o conhecimento dos avaliadores, consistindo na média aritmética das notas atribuídas, desde que não haja discrepância maior que 1 ponto entre elas. Em havendo diferença de mais de um ponto entre as notas atribuídas a um mesmo texto pelos dois avaliadores, considera-se que há discrepância entre elas. Quando há discrepância, uma nova avaliação é feita por um terceiro avaliador. Nesse caso, a nota final da tarefa é a média entre a nota do terceiro avaliador e a nota mais próxima atribuída pelos avaliadores da tarefa, sendo descartada a nota mais distante. No caso de a nota atribuída pelo terceiro avaliador ser equidistante das notas atribuídas pela dupla de avaliadores original, a nota do terceiro é considerada a nota final da tarefa. Para o cálculo da nota final da Parte Escrita, é feita uma média aritmética entre as notas finais das quatro tarefas. (BRASIL, 2020, p. 72)

Uma vez detalhada a Parte Escrita do exame, passaremos, a seguir, às especificidades da Parte Oral.

2.5 A Parte Oral do Exame Celpe-Bras

A Parte Oral, com duração de 20 minutos, tem como atores, além do examinando, dois avaliadores: um interlocutor, responsável pela condução da interação e que atribui uma nota holística ao final da avaliação, e outro observador, que não participa da interação e atribui cinco notas analíticas ao fim da avaliação. Nos primeiros 5 minutos, a conversa tem como foco dados gerais do participante, fornecidos por ele no questionário que compõe a ficha de inscrição. Assim, antes de o examinando se apresentar para a Interação, os avaliadores já tiveram sobre ele informações como: o país de origem, *hobbies* e interesses pessoais. Os outros 15 minutos têm como base os Elementos Provocadores (EP), textos multimodais que versam sobre temas como alimentação, tecnologia, comportamento, saúde e que, em geral, articulam linguagem verbal e não verbal (capas de revista, manchetes, tirinhas, fotos, etc.). Três EP são escolhidos previamente pela dupla de avaliadores, com base na ficha de inscrição do examinando. Para cada EP, há um Roteiro de Interação, que serve como um apoio ao Avaliador Interlocutor durante a interação. É estipulado cerca de 1 minuto para a sua leitura e outros 4 para a interlocução sobre os temas selecionados. Os EP, assim como os textos de insumo da Parte Escrita, também são elaborados com base em materiais autênticos e trazem aspectos interculturais que são discutidos durante a interação. Sobre os EP, Coura-Sobrinho (2014) destaca que,

[a]lém dos aspectos tipográficos, existem imagens ou gráficos de informação que podem ser explorados pelos indivíduos envolvidos para promover a interação, permitindo ao solicitante compreender o que está sendo dito sobre o tema do texto e possibilitando que ele faça uso de seu conhecimento sobre a língua portuguesa e a cultura brasileira. Sendo os motivadores da interação, os EP também promovem compreensões cheias de aspectos interculturais que podem ser discutidos durante a interlocução²⁶ (COURA-SOBRINHO, 2015, p. s/p. – tradução nossa)

A Parte Oral é, assim, estruturada da seguinte forma, conforme o Quadro 3, a seguir:

²⁶ Besides the typographical devices, there are images or info-graphics which can be explored by the individuals involved to foster interaction. Therefore, it allows the applicant to comprehend what is being said about the theme of the text and s/he also makes use of her/his knowledge about the language and the Brazilian cultures. Being the motivators of the interaction, the PE also promote comprehensions full of intercultural aspects that can be discussed during the interlocution. (COURA-SOBRINHO, 2015, s/p.)

Quadro 3 – Estruturação da Parte Oral

Etapa	Conteúdo	Habilidades	Duração
I	Conversa baseada nas informações fornecidas pelo participante ao responder o questionário que faz parte da Ficha de Inscrição	Compreensão e produção oral	5 minutos
II	Conversa com base nos Elementos Provocadores sobre temáticas diversas	Compreensão e produção oral	15 minutos (5 minutos para cada EP)

Fonte: BRASIL, 2020, p. 43, adaptado.

De acordo com o Manual do Examinando,

espera-se que o examinando tenha capacidade de conversar, da forma mais natural possível, sobre assuntos do cotidiano e da atualidade veiculados na mídia brasileira. Vale salientar que não se trata de uma entrevista na qual uma pessoa pergunta e a outra responde de forma mecânica, mas sim de uma simulação de conversa em língua portuguesa (BRASIL, 2015, p. 28).

Portanto, o cenário desejável a ser construído na Parte Oral é o de uma interação que se assemelhe a uma conversa – ainda que, evidentemente, em se tratando de uma situação de avaliação, haja uma hierarquia entre o examinando e o avaliador interlocutor, que determina os temas da interação, controla o tempo de cada tema e administra o turno das falas, com o intuito claro de avaliar o seu interlocutor. Conforme Neves (2018, p. 41), “[t]rata-se, portanto, de uma situação de comunicação em que os sujeitos envolvidos, a partir da aceitação tácita de um contrato comunicativo, agem visando a um mesmo objetivo: o da avaliação da proficiência linguística”.

O avaliador interlocutor e o avaliador observador atribuem as notas de forma independente, com base nas grades de avaliação e sem que haja troca de impressões entre eles, conforme orientações do INEP. O primeiro, a partir de uma grade holística (Anexo I), confere uma única nota em relação ao desempenho do candidato durante a interação. O segundo baseia-se em uma grade analítica (Anexo II) em que constam os seguintes critérios²⁷:

- Compreensão oral, concebida como processo ativo e interativo de produção de sentidos.
- Competência interacional, compreendida como “uma ação social conjunta entre os falantes, na qual se entende que os interlocutores precisam colaborar uns com os outros, dividindo a responsabilidade pelo sequenciamento da conversa, pela tomada de turno, pela organização do tópico, pela sinalização dos papéis que cada interlocutor assume na interação, entre outros”. (*apud* Niederauer, 2014, p. 410-411).

²⁷ Esclarecemos que essas grades passaram a ser empregadas a partir de 2020. Os examinandos que compuseram nosso *corpus* foram avaliados com base nas grades utilizadas até 2019/2.

- Fluência, entendida como a capacidade de expressão num fluxo natural e espontâneo de fala. Cumpre destacar que pausas, hesitações, interrupções na cadeia da fala e truncamentos, entre outras “disfluências”, são constitutivos de textos orais espontâneos, inclusive em produções na própria língua materna (Scarpa, 1995).
- Adequação lexical, referente à capacidade de mobilizar adequadamente recursos lexicais, em função dos objetivos comunicativos em jogo numa determinada relação de interlocução.
- Adequação gramatical, concernente à capacidade de mobilizar adequadamente recursos gramaticais, em função dos objetivos comunicativos em jogo numa determinada relação de interlocução.
- Pronúncia, referente à capacidade de produzir os sons para a produção de sentido, o que implica o domínio de aspectos não apenas segmentais, mas também suprasegmentais (em particular, acentuação, ritmo, entonação). (BRASIL, 2020, p. 477-478)

O cálculo da nota do observador será realizado aplicando-se uma ponderação aos critérios de avaliação, distribuídos da seguinte forma: 50% dessa nota será determinada pelos critérios de avaliação da compreensão, da competência interacional e da fluência; 42% pelos critérios da adequação lexical e da adequação gramatical e 8% pelo critério da pronúncia (BRASIL, 2016).

As duas grades de avaliação contribuem de igual forma para a composição da nota final do desempenho oral do examinando, que se configura pela média aritmética simples das notas atribuídas pelo avaliador observador (AO) e pelo avaliador interlocutor (AI), numa escala de 0 a 5.

Para uma avaliação válida, portanto, é fundamental que, tanto o avaliador observador quanto o avaliador interlocutor compreendam bem os critérios de avaliação e o construto do exame que as fundamenta. Sobre esse aspecto, Furtoso (2011) ressalta que

a intervenção do avaliador, conhecedor das concepções que fundamentam o Exame, é de suma importância para assegurar que todo o processo, desde o (re)conhecimento do perfil do examinando até a avaliação de sua proficiência, seja realmente um espaço de negociação de significados e de busca pela cooperação entre línguas-culturas diferentes, contemplando, assim, quem fala, de onde, com quem e para quem. O entrevistador, nesse sentido, é o que assume a voz das concepções que fundamentam o Exame, enxergando e ouvindo o outro para que a interação faça sentido e os conflitos culturais sejam minimizados. (FURTOSO, 2011, p. 234).

Todas as interações são gravadas em áudio e enviadas para o INEP. Em caso de discrepâncias, os áudios são ouvidos novamente por uma equipe de especialistas. Conforme o item 12.6.6 do Edital 1, de 28/01/2016²⁸, são consideradas discrepância as seguintes situações:

²⁸ Os critérios que caracterizam situação de discrepância foram os mesmos empregados nas edições 2018. Porém, como, no Edital Nº 22, de 17 de maio de 2018, não havia detalhamento sobre esses critérios, utilizamos as informações referentes ao Edital de 2016-2.

- a) diferença entre a nota obtida por meio da grade holística e a nota obtida por meio da grade analítica for igual ou maior que 1,5 (um vírgula cinco) ponto;
- b) diferença entre a nota da Parte Oral e a nota da Parte Escrita for igual ou maior que 2,0 (dois) pontos;
- c) diferença da nota na Parte Oral e na Parte Escrita implicar mudança do nível de certificação e a nota final na Parte Escrita for superior à nota da Parte Oral.
- 12.6.7 Nos casos definidos no subitem 12.6.6, a Parte Oral será reavaliada, por meio do áudio gravado por ocasião da Interação Face a Face, por dois corretores de maneira independente. Um desses corretores utilizará a grade de correção analítica e o outro corretor utilizará a grade de correção holística.
- 12.6.8 Nos casos de reavaliações definidos nos subitens 12.6.6, a nota final da Parte Oral será a média entre as notas atribuídas pelos corretores por ocasião da reavaliação definida no subitem 12.6.7.
- 12.6.8.1 Caso seja observada alguma das situações de discrepância, definidas no subitem 12.6.6, entre as notas atribuídas por ocasião da reavaliação de que trata o subitem 12.6.7, o áudio gravado por ocasião da Interação Face a Face será conduzido para uma terceira correção, que atribuirá a nota final da Parte Oral do Celpe-Bras – 2016.1 do examinando, utilizando a grade holística e serão descartadas as notas anteriores (BRASIL, 2016, p. 74).

Uma vez detalhadas as partes Escrita e Oral do exame, na seção seguinte, explicaremos como se dá a atribuição da nota final, que remete ao nível de certificação alcançado pelo examinando.

2.6 Atribuição da nota final no exame e do nível de certificação

O nível alcançado por um dado examinando é atribuído pelo seu desempenho global no Celpe-Bras, sendo determinado pela menor nota entre as partes escrita e oral, obedecendo às seguintes faixas de proficiência, conforme explicitado na Tabela 2:

Tabela 2 – Correspondência entre níveis de proficiência e notas

Nível	Pontuação
Sem certificação	0,00 a 1,99
Intermediário	2,00 a 2,75
Intermediário Superior	2,76 a 3,50
Avançado	3,51 a 4,25
Avançado Superior	4,26 a 5,00

Fonte: BRASIL, 2019, p. 15

Assim, se em uma das partes do exame a nota corresponder ao intervalo de nota relativa ao Intermediário e, em outra corresponder ao Intermediário Superior, o certificado obtido será o primeiro, uma vez que se interpreta que o examinando ainda não alcançou o mesmo nível de desempenho oral e escrito. Embora tanto na Parte Oral como na Parte Escrita o exame avalie os

níveis elementar e básico, eles não são certificados. Segundo apresentado no Documento Base do Exame, a decisão de não certificar esses dois níveis

(...) foi tomada levando-se em conta os usos do Exame: pensando no público-alvo, composto geralmente de estudantes que vêm para as universidades brasileiras e outros profissionais que necessitam da língua para o exercício de suas funções, o nível intermediário seria um nível de certificação que dá a esses participantes condições para que continuem sua aprendizagem da língua de forma independente, quando em situação de imersão. Por isso, o nível intermediário é o primeiro nível de certificação do Exame Celpe-Bras. (BRASIL, 2020 p. 65)

Se o Celpe-Bras tem como proposta expor o examinando a situações em que ele possa demonstrar como interage na língua-alvo, é fundamental para a coerência do exame que essa concepção esteja refletida nos níveis de certificação. Até 2019/2, cada nível de certificação era descrito da seguinte forma, conforme apresentado no Quadro 4.

**Quadro 4- Descritores gerais dos níveis de certificação do exame Celpe-Bras
(utilizados até a edição de 2019/1)**

O Certificado Intermediário é conferido ao candidato que evidencia um domínio operacional parcial da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano; trata-se de alguém que usa estruturas simples da língua e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas.
O Certificado Intermediário Superior é conferido ao candidato que preenche as características descritas no nível Intermediário. Entretanto, as inadequações e as interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) na pronúncia e na escrita são menos frequentes do que naquele nível.
O Certificado Avançado é conferido ao candidato que evidencia domínio operacional amplo da língua portuguesa, demonstrando ser capaz de compreender e produzir textos orais e escritos, de forma fluente, sobre assuntos variados em contextos conhecidos e desconhecidos. Trata-se de alguém, portanto, que usa estruturas complexas da língua e vocabulário adequado, podendo apresentar inadequações ocasionais na comunicação, especialmente em contextos desconhecidos. O candidato que obtém este certificado tem condições de interagir com desenvoltura nas mais variadas situações que exigem domínio da língua-alvo.
O Certificado Avançado Superior é conferido ao candidato que preenche todos os requisitos do nível Avançado; porém, as inadequações na produção escrita e oral são menos frequentes do que naquele nível.

Fonte: Brasil, INEP, 2020, p. 131 (adaptado)

Nesses descritores, além da ideia pouco precisa do que seria “domínio operacional parcial” e “domínio operacional amplo” da língua portuguesa, a diferenciação entre os níveis

Intermediário e Intermediário Superior e Avançado e Avançado Superior era marcada, principalmente, em relação à frequência das inadequações da língua materna na oralidade e na escrita. No Documento Base (BRASIL, 2020, p. 66), esclarece-se que “para refletir de maneira efetiva e transparente o que tem sido feito no decorrer das aplicações no que diz respeito ao fato de o exame avaliar quatro níveis diferentes de proficiência em um único exame”, os descritores gerais dos níveis do Celpe-Bras passaram por mudanças, implementadas a partir de 2020, divulgadas na publicação do Documento Base do Exame Celpe-Bras.

No Quadro 5, são apresentados os descritores atuais.

Quadro 5 – Descrição dos níveis de certificação

Avançado Superior - O examinando que atinge o nível Avançado Superior é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada e consistente, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar, com propriedade, informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente e seletiva. Eventuais inadequações pontuais não comprometem o bom cumprimento dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente com muita autonomia e desenvoltura, utilizando vocabulário amplo e adequado e variedade também ampla de estruturas para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, sem interrupções do fluxo natural da conversa, e pronúncia adequada. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com rara necessidade de repetição e/ou reestruturação.
Avançado - O examinando que atinge o nível Avançado é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar adequadamente informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente. Inadequações pontuais podem fragilizar partes do texto, ainda que não comprometam o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente com autonomia e desenvoltura para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Demonstra fluência, com poucas interrupções do fluxo natural da conversa. Seu vocabulário é amplo e adequado, com poucas interferências de outras línguas. Utiliza uma variedade ampla e adequada de estruturas, com poucas inadequações no uso de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.
Intermediário Superior - O examinando que atinge o nível Intermediário Superior é capaz de produzir textos escritos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, podendo configurar a interlocução de forma nem sempre adequada e mobilizando recursos lexicais e gramaticais nem sempre apropriados aos gêneros produzidos, podendo apresentar problemas de clareza, coesão e/ou inadequações que podem comprometer a fluidez da leitura. É capaz de recontextualizar, ainda que com equívocos, informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, podendo demonstrar problemas de compreensão. Inadequações podem dificultar o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Demonstra fluência, com algumas pausas e hesitações que às vezes interrompem o fluxo da conversa. Seu vocabulário é adequado, embora apresente algumas interferências de outras línguas. Apresenta algumas inadequações no uso de estruturas complexas e poucas no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.
Intermediário - O examinando que atinge o nível Intermediário é capaz de produzir textos escritos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos, podendo não configurar adequadamente a interlocução. Os recursos lexicais e gramaticais mobilizados são limitados, podendo apresentar problemas de clareza e coesão e/ou inadequações frequentes

que comprometem mais frequentemente a fluidez da leitura. É capaz de selecionar algumas informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, evidenciando problemas de compreensão e dificuldades no trabalho de recontextualização que podem levar ao cumprimento parcial dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Seu vocabulário pode apresentar limitações que podem comprometer o desenvolvimento da interação. Utiliza variedade limitada de estruturas, com algumas inadequações em estruturas complexas e poucas inadequações em estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo da fala, com necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente em nível normal de fala.

Fonte: Brasil, 2020, p. 67

A descrição atual dos níveis não partiu de nenhuma alteração em relação à concepção do exame. As mudanças reafirmam a proposta do Celpe-Bras em avaliar a proficiência da língua em uso, evidenciando que os critérios levam em conta a integração das habilidades, tendo os gêneros do discurso e a interlocução como aspectos centrais em todos os níveis de certificação. Essa alteração, inclusive, estabelece maior alinhamento com os Parâmetros de avaliação da Parte Escrita, adotados a partir de 2014/2²⁹.

Assim, esclarecemos que, embora a avaliação dos textos produzidos pelos examinandos tenha sempre considerado a importância da adequação aos gêneros discursivos propostos e da construção interlocutiva, isso não estava descrito de forma tão clara nos níveis que identificam as certificações Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. O maior detalhamento desses descritores contribui para maior clareza em relação à noção de proficiência adotada às capacidades de uso da língua portuguesa dos examinandos em cada um desses níveis.

Os níveis de certificação alcançados pelos examinados que tiveram suas produções analisadas nesta pesquisa foram descritos conforme Quadro 4, mas as discussões também, certamente, dimensionam a construção e sustentação da interlocução dentro dos gêneros do discurso que foram orientados a produzir.

²⁹ A grade de avaliação da Parte Escrita tal como tem sido usada desde a edição 2014/2 passou por alterações para dar clareza textual aos descritores e para favorecer a qualidade da avaliação, conforme o construto que rege o exame. O Documento Base do Exame Celpe-Bras (BRASIL, INEP, 2020) apresenta em detalhes essas alterações.

2.7 Fechando o capítulo

Como pôde ser observado até aqui, o Celpe-Bras exige dos examinandos habilidades relacionadas à leitura, produção oral e escrita, sempre articuladas a contextos diversos de interação, que retratam a língua portuguesa na variedade brasileira dentro de situações de uso dessa língua e cultura. O construto do exame, analisado junto às tarefas propostas, comprova que, no Celpe-Bras, a noção de compreensão oral e escrita está imbricada à ideia de ação social, em conformidade com as visões mais atuais de língua(gem) de abordagens e modelos teóricos diversos.

Em relação ao Celpe-Bras, seja em sua concepção, seja em seus procedimentos para avaliação dos textos, percebemos alinhamento à visão bakhtiniana que pressupõe a língua como um fato social, cuja existência se funda na necessidade de comunicação. Bakhtin, na obra *Marxismo e filosofia da linguagem*, advoga que “qualquer aspecto da expressão-enunciação considerado será determinado pelas condições reais da enunciação em questão, isto é, antes de tudo pela situação social mais imediata” (BAKHTIN [VOLOCHÍNOV], 2006, p. 116).

Em conformidade com a visão bakhtiniana de que a vida é dialógica por natureza e que viver significa participar do diálogo, no Celpe-Bras, os examinandos acessam textos autênticos que retratam práticas reais de interação que precisam ser compreendidas por eles e com as quais precisam dialogar. Os enunciados das tarefas da Parte Escrita propõem ações a partir dessas situações, considerando os atores nelas envolvidos ou que seriam plausíveis de serem envolvidos. No caso da Parte Oral, em uma simulação de uma conversa, o examinando precisará acionar não apenas o seu conhecimento linguístico, mas, como em todas as tarefas do exame, também seu conhecimento de mundo para participar dessa interação, assumindo, nesse momento, sua própria voz. O cumprimento satisfatório dessas ações trazidas na prova demanda escolhas contextuais, linguísticas e discursivas que exigem, tanto na Parte Oral quanto na Escrita, a mobilização das habilidades de leitura, compreensão oral, produção oral ou escrita, o que implica o cumprimento de um conjunto de ações de linguagem, além da necessidade de distinguir as diferentes relações que serão estabelecidas entre os interlocutores. Nas palavras de Bakhtin/Volochínov: “Toda palavra serve de expressão a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade (2006, p. 117). Nesse sentido, o endereçamento de uma mensagem em função de um interlocutor tem importância muito grande, já que a organização dessa mensagem é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige a alguém.

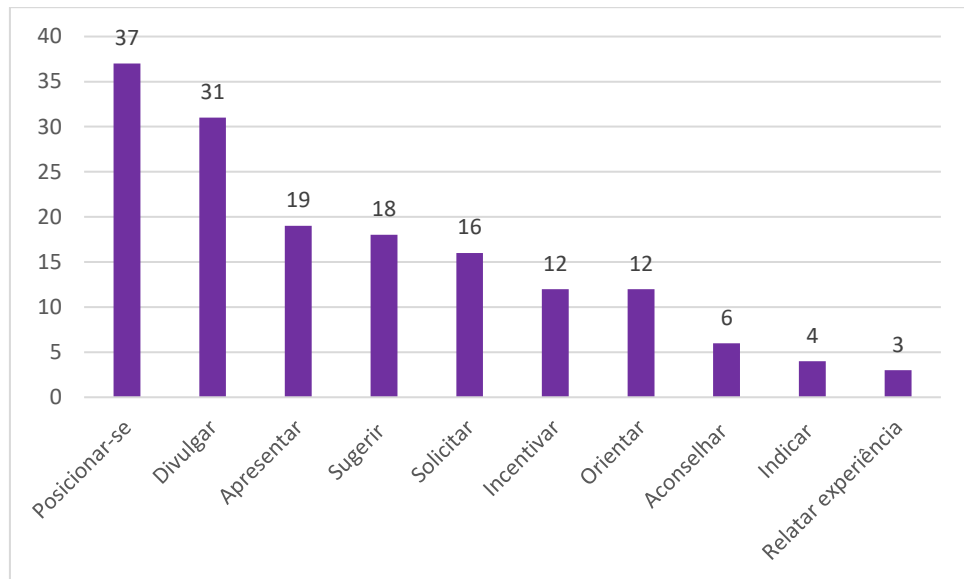
Na dinâmica da prática dialógica, o filósofo russo entende que a única forma adequada de expressão verbal da autêntica vida do homem é o “diálogo inconcluso” (2003, p. 348, grifo do autor). A expressão “diálogo inconcluso” diz respeito às tantas possibilidades de se construir e se conduzir uma interação, uma vez que todo enunciado responde, de uma forma ou outra, a enunciados antecedentes (BAKHTIN, 2003, p. 299-301). Para o autor, o objeto do discurso de cada falante “[...] se torna inevitavelmente um palco de encontro com opiniões de interlocutores imediatos (na conversa ou discussão sobre algum acontecimento do dia a dia) ou com pontos de vista, visões do mundo, correntes, teorias, etc. (no campo da comunicação cultural)” (BAKHTIN, 2003, p. 300). Nessa perspectiva, o que se enuncia faz parte de um elo na cadeia de comunicação, sendo inseparável dos elos precedentes e futuros. Compatível com essa abordagem, a proficiência, conforme o construto do exame,

é sempre relativa, isto é, apresenta níveis definidos de acordo com as necessidades de uso futuro da língua. Em vez de uma única proficiência, o Celpe-Bras avalia vários níveis de proficiência, que levam em conta as especificidades e necessidades da situação de uso da língua em contextos diversos. Assim, **a proficiência é sempre definida localmente, por ser situada em contextos de uso, em determinada prática social** (BRASIL, 2020, p. 27, grifo nosso).

Nesse sentido, o sucesso de uma interação depende não apenas de um conhecimento de língua, mas de uma também da capacidade de se selecionar dentro de um repertório linguístico e cultural saberes, ações e operações que contribuam para a realização das diferentes práticas letradas propostas nesse exame. Em um estudo descritivo das tarefas do exame³⁰, Schoffen *et al.* (2018) apresentam, entre outras categorias, os propósitos e os gêneros discursivos mais recorrentes nas tarefas que compreendem o período de 1997 a 2018. Esse levantamento confirma a preocupação do exame com a diversificação das situações propostas aos examinandos, conforme ilustrado nos Gráficos 1 e 2, a seguir.

³⁰ Para um estudo detalhado sobre as características das tarefas da Parte Escrita do Exame, Cf. SCHOFFEN *et al.* *Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras*: edições de 1998 a 2017. [recurso eletrônico] Porto Alegre: Instituto de Letras – UFRGS, 2018. Disponível em <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/schoffen-et-al-2018>. Acesso em: 20 jul. 2020.

Gráfico 1 – Propósito estabelecidos nas tarefas da Parte Escrita do Celpe-Bras no período de 1997 a 2018

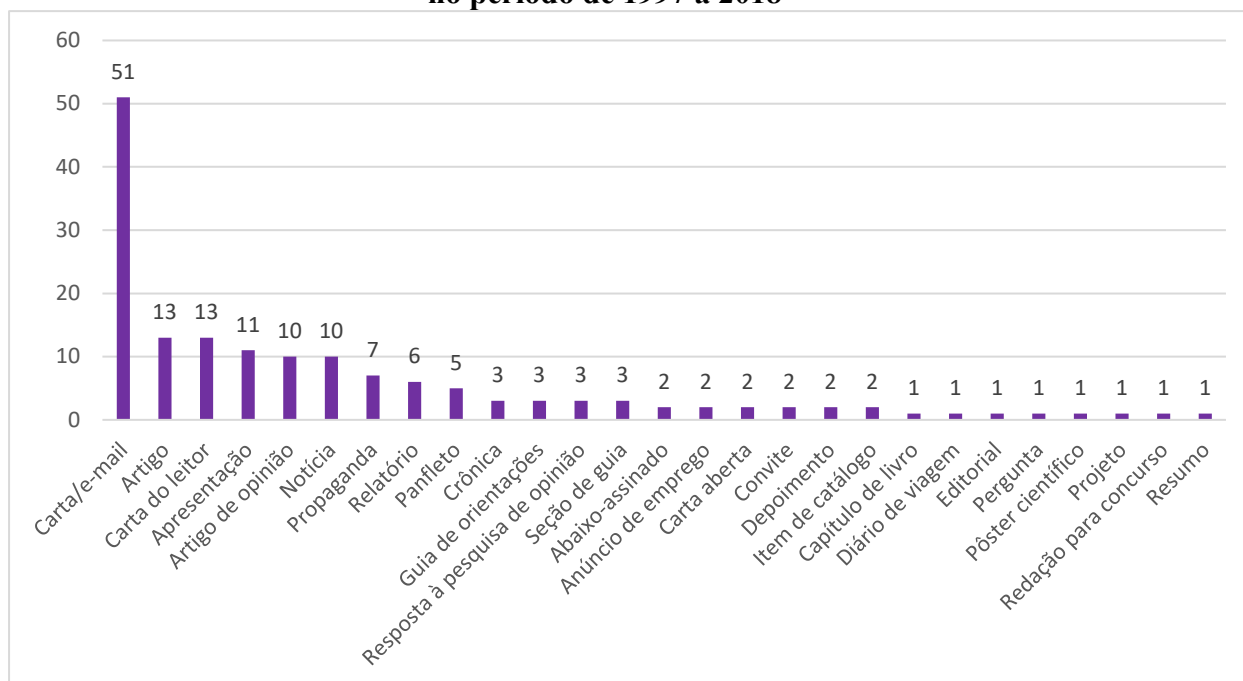


Fonte: Schoffen *et al.*, 2018, p. 24, adaptado.

Conforme o Gráfico 1, verificamos que o propósito mais recorrente nos enunciados é “posicionar-se”, com 37 ocorrências, seguido de “divulgar”, com 31 ocorrências. Ambos os comandos exigem acuidade na compreensão dos textos-base, uma vez que dele serão filtradas as informações que comporão o texto a ser produzido. Além disso, tais comandos – assim como os demais – requerem habilidade do autor para articular os dados e informações selecionadas de forma a cumprir o propósito que cobra uma postura engajada na demonstração de um posicionamento na divulgação de um produto ou serviço, por exemplo. Assim, para ganhar materialidade, tais objetivos precisam ser enquadrados dentro de um gênero que, mesmo “relativamente estável”, moldará a ação solicitada.

No Gráfico 2, a seguir, vemos a variação dos gêneros mais recorrentes no período de 1997 a 2018.

Gráfico 2 – Ocorrência dos gêneros propostos no Exame Celpe-Bras no período de 1997 a 2018



Fonte: Schoffen *et al.*, 2018, p. 37, adaptado.

O Gráfico 2 evidencia os gêneros *carta/e-mail* como os mais frequentes no exame, seguidos de artigo e carta do leitor. Acreditamos que a maior incidência desses gêneros ocorra pelo fato de serem recorrentes na mídia e também fazerem parte do dia a dia de estudantes ou profissionais das mais diversas áreas. Nota-se que todos os gêneros elencados exigem capacidades como: adequação aos contextos em que esses gêneros se inserem; reconhecimento do registro (informal ou informal) a ser empregado, a depender de quem seja o enunciador e o público-alvo; percepção em relação à forma de se construir a interlocução, que pode ser ou não ser explícita, dependendo do gênero. Verifica-se, assim, que a proficiência da língua portuguesa, no exame, é avaliada a partir das ações que os examinandos conseguem realizar por meio dela. Nesse sentido, os indivíduos que se submetem à avaliação, mais que examinandos, são agentes em práticas de uso da língua, precisando demonstrar letramento nessas práticas.

No Documento Base do Exame Celpe-Bras, a concepção de letramento está relacionada à dimensão social de uso da língua e se ancora na definição proposta por Soares (1999), para quem letramento é o “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...], conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1999, p. 3, *apud* BRASIL, 2020 p. 30). De acordo com o que pudemos perceber, tendo em vista a apresentação da estrutura do exame – podendo

também ser constatado pelo estudo realizado por Schoffen *et. al.* (2018) –, a noção de “agir no mundo por meio da língua” requerida pelo exame exige uma postura de agência que, no nosso entendimento, alinha-se a uma proposta de letramento mais ampla como aquela proposta pelos estudiosos dos Estudos sobre os Novos Letramentos, que tem no professor e antropólogo Brian Street um de seus principais nomes.

Essa proposição será posteriormente apresentada, no Capítulo 5, no qual nos dedicaremos a estabelecer relações entre o Exame Celpe-Bras e o conceito de letramento. Contudo, antes de avançarmos nessa discussão, apresentaremos o percurso metodológico que orientou nosso estudo, bem como o perfil dos examinandos que tiveram suas produções analisadas neste estudo.

3 METODOLOGIA

Research (...) is about advancing the frontiers of knowledge. (WALLIMAN, 2011, p. 7)

Neste capítulo, faremos a exposição do percurso metodológico que seguimos para a realização deste trabalho. Como foram muitos percalços e alguns embates enfrentados, além de descrever a metodologia e o *corpus* que constitui este trabalho, consideramos importante registrar também os percalços.

3.1 Natureza da Pesquisa

Segundo Nunan (1992, p. 3), uma pesquisa é um processo sistemático de investigação que envolve três elementos: (1) um questionamento, um problema ou uma hipótese; (2) dados e (3) análise e interpretação de dados. Para o autor, a falta de qualquer um dos três componentes descaracterizaria uma pesquisa. Nesse sentido, um estudo investigativo não se propõe, necessariamente, a apontar solução para problemas, especialmente na área de Linguística Aplicada que, como enfatiza Paiva (2019, p. 8), “busca mesmo é compreender a realidade”. Em nosso estudo, a realidade que buscamos alcançar está relacionada ao uso da língua portuguesa desempenhada por examinandos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, no exame Celpe-Bras.

Para essa compreensão, nosso *corpus* de pesquisa foi composto por dados quantitativos e qualitativos do exame, fornecidos pelo INEP. Assim que pudemos definir o universo de dados a serem analisados (detalharemos esse percurso a partir da seção 3.2), nós nos dedicamos a fazer uma análise exploratória das informações quantitativas. Conforme explicam Pinheiro *et. al* (2015), na análise exploratória, os dados são tratados sem que lhes seja aplicada fundamentação matemática mais rigorosa. De acordo com os pesquisadores, essa técnica de análise “nos ajuda a fazer uma sondagem do terreno, ou seja, tomar um primeiro contato com a informação disponível (2015, p. 2)”. Essa “sondagem” nos permitiu, então, ter um panorama do desempenho dos examinandos nas partes Oral e Escrita, a partir do qual elaboramos tabelas e gráficos que deram mais visibilidade às informações e auxiliaram nossa compreensão do fenômeno em estudo: o desempenho dos examinandos de PALOP no Celpe-Bras.

A exploração dos dados quantitativos orientou nossa seleção e análise dos textos produzidos pelos examinados, permitindo salientar tendências ou inadequações que poderiam comprometer o desempenho dos examinandos, apontando aspectos que mereciam ser

discutidos, em relação, principalmente, a questões do âmbito das políticas linguísticas que envolvem o uso do exame Celpe-Bras para esse público. Esta, então, é uma pesquisa aplicada e, embora parta de informações quantitativas, enquadra-se, predominantemente, na abordagem qualitativa, que se constrói com base no interpretativismo (cf. DENZIN e LINCOLN, 2006).

Na pesquisa qualitativa, entende-se que, na produção de conhecimentos sobre os fenômenos humanos e sociais, interessa mais compreender e interpretar seus conteúdos do que descrevê-los e quantificá-los. Chizzotti (2001, p. 79), ao abordar os pressupostos da pesquisa qualitativa, afirma que “a abordagem qualitativa parte do fundamento de que há uma relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto, um vínculo indissociável entre o mundo objetivo e a subjetividade do sujeito”. Essa visão relaciona-se bastante ao nosso estudo, já que analisamos o desempenho em língua portuguesa de sujeitos que têm esse idioma como língua oficial em seus países e que tiveram seus processos de formação escolar por meio dela. Esse desempenho foi avaliado por meio de tarefas que simulam situações autênticas de comunicação, envolvendo compreensão e Produção Oral e Escrita em ações que pretendem vincular a proficiência a situações de uso real da língua.

Tomamos também como referências as discussões trazidas por Schoffen (2009), que contribuíram para maior clareza em relação ao papel da interação na concepção de proficiência do Celpe-Bras. Como também o conceito de letramento proposto pelos pesquisadores dos Novos Estudos de Letramento, inspirados, principalmente, por Street (2014). No que tange às questões relativas a Políticas Linguísticas, nós nos pautamos nas perspectivas de Shohamy (2006) e Diniz (2012).

Nas seções a seguir, apresentaremos os procedimentos metodológicos empregados.

3.2 Etapas para a constituição do corpus de pesquisa

O INEP, conforme informado no Guia do Examinando (BRASIL, 2015, p. 10), detém os direitos de autoria do Exame Celpe-Bras. Para a realização de pesquisas científicas que utilizam dados, como notas e amostras de textos produzidos durante a aplicação do exame, é preciso obter autorização escrita desse órgão. Assim, uma fundamental etapa para a realização de pesquisas que envolvam dados do Exame Celpe-Bras é o cumprimento às exigências feitas pelo INEP, conforme Portaria N° 637, de 19 de julho de 2019. De acordo com o Artigo 9º desse documento, a solicitação de acesso aos dados deve ser encaminhada ao Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap). Esse artigo dispõe que:

Art. 9º A solicitação de acesso a dados protegidos pelo Sedap deve ser realizada por meio de formulário específico, disponível no portal do INEP, que deverá ser acompanhado pelos seguintes documentos:

I - no caso de pessoa física, CPF, RG ou documento de identificação com reconhecimento nacional, *Currículo Lattes* atualizado ou, na sua ausência, *curriculum vitae*;

II - no caso de pessoa jurídica, CNPJ, contrato social ou documento correspondente, documentos pessoais da pessoa física responsável pelo projeto, CPF, RG ou documento de identificação com reconhecimento nacional, *Currículo Lattes* atualizado ou, na sua ausência, *curriculum vitae*;

III - cópia do projeto de pesquisa em que os dados serão utilizados, conforme modelo disponibilizado pelo Sedap; e

IV - em caso de pesquisa qualitativa, a solicitação deverá vir acompanhada dos Termos de Consentimento Livre e Esclarecido das pessoas a que se referirem os dados requisitados, conforme modelo disponibilizado pelo Sedap (BRASIL, INEP, 2019).

Além da Portaria Nº 637, é importante também acessar o *Serviço de Acesso a Dados Protegidos (Sedap) – Guia do Usuário 2.0* (BRASIL, 2019), no qual há mais orientações sobre a documentação exigida: documento emitido pela instituição de vínculo do pesquisador titular e, no caso de pesquisas qualitativas, também uma declaração da comissão de ética da instituição de vínculo do pesquisador.

Cumprindo os requisitos exigidos, nosso projeto de pesquisa, bem como Termos de Consentimento que previam alguma possível entrevista com aplicadores do exame e Termo de Responsabilidade, relativo ao sigilo quanto à identificação dos participantes da pesquisa, foram submetidos ao Comitê de Ética (CEP) da UFMG pela primeira vez em outubro de 2018. Depois de duas devolutivas com orientações para ajustes e adequações de documentos, recebemos parecer favorável em 29 de abril de 2019 (Anexo VIII). Assim que obtivemos a aprovação do CEP/UFMG, solicitamos ao Sedap, em 03 de maio de 2019, os dados, juntamente aos documentos exigidos pelo INEP.

Especificamente, requisitamos dados dos postos aplicadores de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique, São Tomé e Príncipe. Pedimos acesso a 20 conjuntos de dados desidentificados de cada um desses postos. Esse conjunto de informações compreendia: ficha de inscrição (constando nacionalidade, nível de escolaridade, idade, língua materna e questionário respondido pelo participante); Provas Escritas, com os textos produzidos a propósito de cada uma das quatro tarefas; áudios das Provas Orais; notas de cada participante em cada uma das tarefas; nota obtida na Parte Oral; nível de certificação alcançado por cada um dos participantes. Dessa forma, teríamos os dados do total de 100 participantes, 20 de cada posto, para a composição de uma amostra numericamente expressiva. Assim, poderíamos, conforme objetivo desta investigação, compreender e caracterizar o desempenho dos

examinandos oriundos de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe.

Como não obtivemos nenhuma resposta a nossa solicitação, no dia 27 de maio de 2019 enviamos novo *e-mail*, que nos foi respondido no dia 06 de junho, informando que nossa solicitação havia sido encaminhada para a diretoria responsável pelo exame no INEP, a DAEB (Diretoria de Avaliação da Educação Básica), a fim de que ela se manifestasse a respeito das bases de dados, pois o Sedap, naquele momento, não detinha as informações desse exame. No dia 13 de junho de 2019, recebemos novo *e-mail*, informando que os dados da edição 2018 estavam disponíveis, entretanto, como estes ainda não haviam sido devidamente tratados, não seria possível para o Sedap entregar os áudios da Parte Oral do Celpe-Bras daquele ano. Quanto às tarefas da Parte Escrita, o setor se dispôs a fazer os procedimentos necessários para tentar viabilizar a extração de uma amostra representativa de participantes dos PALOP, ressalvada a condição de anonimato desses indivíduos. Porém, no *e-mail*, não havia nenhuma informação em relação ao prazo para a liberação dos dados.

Em conversa pelo telefone com uma das pessoas responsáveis pelo setor, tivemos a informação de que, de acordo com as regras internas, uma vez tendo acesso aos dados, só poderíamos trabalhar com “trechos” das produções. Tendo em vista que, no Celpe-Bras, a avaliação é feita de forma holística, não fazia sentido trabalhar com fragmentos. Assim, no dia 27 de junho de 2019, encaminhamos ao Sedap um longo *e-mail*, explicando sobre a pesquisa e o exame, fazendo o seguinte pedido: “Solicito autorização para transcrever os textos completos da Parte Escrita, omitindo qualquer informação que possa identificar o examinando. Caso isso não seja possível, qual é a justificativa?”. Em resposta, no dia primeiro de julho de 2019, recebemos também um longo *e-mail* do Sedap, que respondeu e comentou todos os pontos que havíamos levantado. Especificamente, em relação à liberação dos textos na íntegra, a resposta foi: “Em hipótese nenhuma serão liberadas as íntegras das redações.” Essa negativa está explicitada no excerto extraído da mensagem recebida e reproduzida a seguir:

2. Solicito autorização para transcrever os textos completos da parte Escrita, omitindo qualquer informação que possa identificar o examinando. Caso isso não seja possível, qual é a justifica? **Em hipótese nenhuma serão liberadas as íntegras das redações.**

3. Solicito acesso aos áudios para selecionar os trechos que interessam à pesquisa, tendo sempre o compromisso de omitir qualquer informação que possa identificar o examinando. Caso isso não seja possível, qual é a justifica? **O Sedap não dispõe de meios para oferecer os áudios das entrevistas nesse momento.**

Agradecemos os esclarecimentos e insistimos na nossa solicitação. No dia 10 de julho de 2019, recebemos o seguinte *e-mail* do Sedap:

RES: RES: Acesso a dados

De: SEDAP (sedap@inep.gov.br)

Para: nataliatosatti@yahoo.com.br

Data: quarta-feira, 10 de julho de 2019 15:41 BRT

Prezada Natalia,

Antes, um esclarecimento: até o momento sua pesquisa ainda permanece na fase de análise, isto é, se há viabilidade de execução do projeto no Sedap pois, conforme nossas trocas de e-mails, estamos acordados que vamos verificar se é possível fornecer uma amostra de redações do exame Celpe-Bras, Edição 2018. Ou seja, sua pesquisa ainda não foi autorizada.

Quanto ao agendamento, caso seja deferida sua pesquisa, você marcará sua visita ao Inep de acordo com a disponibilidade de datas na Sala Segura que lhe serão informadas.

Fonte: arquivo da pesquisadora, 2021.

A informação de que a nossa pesquisa ainda não havia sido autorizada trouxe, certamente, além de frustração, enorme preocupação. Em situações como essa, cabe aos pesquisadores a tomada de decisão: insistir no projeto proposto ou abandonar o objeto de estudo, construindo uma nova proposta? Acreditando na relevância do nosso trabalho, decidimos não mais insistir na solicitação dos dados, mas batalhar por eles de forma ética e estando disponíveis para esclarecer o porquê dos nossos pedidos. Assim, em resposta ao *e-mail*, respondemos que estávamos cientes da informação, que aguardávamos uma resposta favorável à realização da pesquisa e que estávamos preparados para iniciar o trabalho de leitura e análise dos dados que pudessem, a princípio, ser disponibilizados.

No mesmo dia 10 de julho de 2019, um novo *e-mail* do Sedap nos trouxe a boa notícia de que a busca pelas informações do *corpus* solicitado começaria. No dia 16 desse mês, foi-nos enviada a informação de que seria possível a disponibilização de uma amostra de participantes de PALOP da seguinte maneira: 10 amostras de dados dos Postos de Angola; 10 de São Tomé e Príncipe; e 30 amostras de cada um dos demais postos – Cabo Verde, Guiné-Bissau e Moçambique. Esses quantitativos diziam respeito às Tarefas 1, 2, 3 e 4 da Parte Escrita e não havia possibilidade de acesso aos áudios. O *e-mail* trouxe ainda as seguintes orientações:

Prezada Profa. Natalia,

Após pesquisa nos arquivos referentes ao Celpe-Bras/2018 verificamos que é possível disponibilizar uma amostra de participantes dos PALOPs da seguinte maneira:

País	Tamanho da Amostra
Angola	10
Cabo Verde	30
Guiné Bissau	30
Moçambique	30
São Tomé e Príncipe	10

Esses quantitativos dizem respeito às Tarefas 1, 2, 3 e 4 da parte escrita e que não conseguimos preparar os áudios conforme explicado em e-mails anteriores.

Caso essa amostra seja suficiente para levar adiante sua pesquisa, poderemos agendar uso da Sala Segura, lembrando apenas que:

- a leitura desse material será feita na Sala Segura diretamente na tela do computador;
- não haverá acesso ao material impresso (a prova do aluno);
- as provas estarão desidentificadas, para garantir o anonimato dos alunos;
- não serão permitidas extrações de provas, somente de excertos previamente autorizados.

Aguardamos sua manifestação.

Fonte: arquivo da pesquisadora, 2021.

Manifestamos o nosso agradecimento e interesse em relação à amostra oferecida e agendamos nossa primeira ida para acesso aos dados. Entretanto, considerando-se a natureza, o objetivo de nossa pesquisa e a concepção de linguagem subjacente ao exame, a informação de que “não serão permitidas extrações de provas, somente de excertos previamente autorizados” inviabilizaria nosso estudo.

Dentro da nossa proposta de pesquisa, não seria possível realizar nossas análises apresentando apenas excertos. As situações de interlocução são construídas ao longo do texto, logo, todas as articulações, seleção de informações, estratégias discursivas são relevantes na investigação. Além disso, como será detalhado na próxima seção, o ambiente da Sala Segura não oferece condições para que se possa fazer uma leitura analítica de textos. Diante dessa situação, confirmamos nossa visita ao INEP para conhecermos os dados que nos haviam sido disponibilizadas até aquele momento e, ao mesmo tempo, entramos com uma reclamação na Ouvidora do INEP.

Finalmente, em Brasília, no dia 19 de agosto de 2019, já tendo recorrido à primeira resposta recebida da Ouvidora (que julgamos incompleta), foi marcada uma reunião com o representante do Sedap, o diretor da Daeb e o responsável pela Ouvidoria, quando chegamos a um consenso. Conforme parecer apresentado pela Ouvidoria (Anexo IX), “foram acordados alguns procedimentos a serem realizados pelo INEP com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento da pesquisa requerida”. Fomos, então, autorizados a ter acesso às informações necessárias para a realização da pesquisa e fazer uso científico delas, desde que assegurado o anonimato dos participantes. Com esse fim, assinamos um termo de compromisso nos comprometendo a não fazer uso de nenhuma informação que pudesse vir a identificar os participantes, recebendo, então, autorização para fazer a análise dos textos completos.

Todo esse percurso para o acesso aos dados e sequência como nos foram sendo disponibilizados nos obrigaram a rever a nossa forma de lidar com as informações fornecidas, redesenhando a nossa estratégia metodológica. Seliger e Shohamy (1989, p. 38) afirmam que “não podemos decidir como os dados serão coletados e interpretados até que seja decidido o que será coletado”. Esse recalcular de rotas do nosso percurso metodológico nos levou a formular a seguinte paráfrase: “Não podemos decidir como os dados serão coletados e interpretados até que seja decidido o que, como e se será permitido que sejam coletados”. Tendo, enfim, conseguido o acesso aos dados, descreveremos, a seguir, os procedimentos para organizá-los, coletá-los, analisá-los e interpretá-los.

3.3 Condições para coleta dos dados

Para o trabalho dos pesquisadores, o Sedap dispõe de duas salas seguras, que são como cabines de estudo, dentro do Centro de Informação e Biblioteca em Educação (Cibec), localizado no andar térreo do INEP. Cada sala pode ser compartilhada por até dois pesquisadores ao mesmo tempo. Esse ambiente é fechado, sem janelas; a ventilação se dá por sistema de refrigeração central; nela há duas mesas, duas cadeiras, dois computadores sem acesso a nenhuma rede ou fonte de consulta e duas câmeras de monitoramento.

O acesso a essa sala só é liberado a partir de uma autorização prévia do setor, e os pesquisadores não podem, nesse espaço, portar nenhum equipamento eletrônico ou qualquer outro objeto, como livros, dicionários, cadernos de anotações ou caneta. Para as notas e os registros, o Sedap fornece ao pesquisador folhas de papel A4 em branco e lápis. Nenhuma anotação pode sair de dentro da sala segura. Por vezes, o trabalho precisa ser interrompido para

uma possível troca de equipamento, queda do sistema de acesso, falta momentânea de energia, entre outras eventualidades.

Os dados são disponibilizados em formato digital. A leitura é feita pela tela do monitor do computador, e as informações coletadas são armazenadas em uma pasta criada pelo pesquisador. Após a coleta, solicita-se ao Sedap a extração desses dados. Uma equipe do setor acessa essas informações, verifica se estão dentro das normas e, caso não haja nenhuma irregularidade, elas são finalmente liberadas para o pesquisador dentro de um prazo que depende do fluxo de trabalho do Sedap. Os dados são enviados em formato FTP e ficam disponíveis por um período de dez dias para *download*. Cada pesquisador tem direito a três pedidos de extrações de dados.

Em 19 de agosto de 2019, tivemos acesso, primeiramente, às tarefas da Parte Escrita, referentes a 10 participantes de Angola, 10 participantes de São Tomé e Príncipe, 30 participantes de Guiné-Bissau, 30 de Cabo Verde e 30 participantes de Moçambique. Assim que os textos para análise e formação do *corpus* foram liberados, um novo desafio enfrentado foi compreender a forma como foram organizadas as informações para, a partir de então, começarmos nossa leitura e coleta. Assim, essa primeira (e fundamental) visita de trabalho ao INEP resumiu-se a alinhamentos internos para liberação dos dados e, também, para a organização deles.

O acesso aos áudios deu-se em uma segunda etapa, dia 10 de setembro de 2019. Em um terceiro momento, em 07 de outubro tivemos acesso às notas e aos níveis de certificação. Informações constantes na ficha de inscrição, como língua materna e respostas aos questionários de inscrição, não foram disponibilizadas. Entre agosto de 2019 e janeiro de 2020, foram realizadas três visitas ao INEP para acesso e transcrição dos dados nos seguintes períodos: 19 a 23/08 e 09 a 13/09/19; 21 a 25/01/2020. Dessa coleta, conseguimos receber os dados pedidos para a 1ª extração. Em 12/03/2020, devido à Pandemia de Covid-19, o acesso à sala segura foi suspenso.

3.4 Procedimentos para organização e coleta dos dados

No primeiro acesso aos dados, procedemos à verificação das informações para nos certificarmos de que as tarefas disponibilizadas correspondiam a um mesmo universo de participantes. Em uma primeira leitura geral, foram percebidas algumas inconsistências que nos levantaram à suspeita de que as Tarefas 1, 2, 3 e 4 não correspondiam ao mesmo universo de participantes, ou seja, os textos correspondiam a pessoas diferentes. Tal suspeita foi confirmada

por meio de um código de registro presente nas provas: os dados dos participantes nos foram disponibilizados de forma aleatória, o que inviabilizaria o cruzamento de notas e o cumprimento do propósito da pesquisa.

Essa ocorrência foi relatada ao Sedap, que nos explicou o seguinte: no critério empregado para a seleção dos dados, as tarefas em branco haviam sido substituídas por outras de outros examinandos, uma vez que, no entendimento deles, a nós interessariam apenas os textos completos. Esclarecido que isso comprometeria a pesquisa, para uma nova organização e adequação dos dados, foi feita uma reorganização da base. Nessa nova organização, o setor responsável selecionou, a partir da Tarefa 1, apenas examinandos que haviam “respondido” a todas as tarefas. Isso justifica a ausência de provas em branco em nossa amostra. Para cada texto, foi gerada uma máscara (uma identificação numérica), que nos permitiu verificar que estávamos lidando com o mesmo grupo de participantes, preservando o anonimato de cada um deles. Do total das amostras a que tivemos acesso, foram eliminados os textos de quatro participantes pelo fato de, em 3 casos, não haver coincidência entre as tarefas (conforme indicado pela máscara) e, em 1, a amostra ser de um posto diferente do recorte feito para esta pesquisa. Assim, trabalhamos com 10 participantes de Angola, 10 de São Tomé e Príncipe, 28 de Guiné-Bissau, 28 de Moçambique e 30 de Cabo Verde, totalizando 106 participantes e uma amostra de 424 textos.

Como a letra do examinando pode ser, segundo o INEP, um fator de identificação, não tivemos autorização para fazer cópias dos textos escritos ou dos áudios. Desse modo, os dados precisariam ser digitados no computador disponibilizado nessa sala. Além de tornar o processo de extração desses dados muito lento, ao transcrevermos um texto do seu original para um formato *Word*, perdem-se informações visuais importantes em relação à estruturação do texto original, como paragrafação, disposição do texto na página, caligrafia, que também é fator importante na composição do texto, além de outros recursos, por exemplo, desenhos, tabelas ou quadros que os examinandos possam vir a usar como recursos para a elaboração das tarefas. Acrescenta-se, ainda, possíveis erros de digitação passíveis de ocorrer no momento da transcrição.

Em relação aos áudios, ainda mais limites se impuseram, uma vez que as transcrições deveriam ser feitas no ambiente seguro, com o equipamento disponibilizado, o qual nem sempre conseguia capturar uma boa qualidade do áudio. Além disso, uma análise de textos orais requer que o pesquisador volte à base de dados várias vezes para o registro das falas, incluindo elementos como pausas, hesitações e silêncios ou alterações de fluência e entonação, que são elementos importantes a serem registrados e analisados.

Essa forma como os dados nos foram sendo liberados fizeram com que nosso percurso metodológico precisasse ser replanejado algumas vezes. As produções escritas foram os primeiros documentos liberados para leitura e análise. Porém, como, até então, não tínhamos acesso às notas atribuídas a elas, a primeira etapa de trabalho foi bastante mecânica, isto é, trabalhamos na transcrição, ou seja, na digitação, do maior número possível de textos para assegurar uma amostra que pudesse ser relevante para a realização de nossa investigação. À medida que eram feitas as transcrições, conhecíamos o nosso *corpus* e fazíamos algumas inferências que eram anotadas para posterior comparação com os demais dados. Nessas condições, conseguimos transcrever, na íntegra, todas as produções referentes à Tarefa 1.

Como cada pesquisador tem direito a um número limitado de extrações³¹, a estratégia era coletar o maior número possível de dados, para que, na primeira “remessa”, tivéssemos já uma amostra robusta o suficiente para a realização da pesquisa (estratégia que se revelou acertada, uma vez que, após a primeira extração, o acesso à sala segura foi suspenso por medidas de prevenção à proliferação da Covid-19).

Os dados numéricos, os últimos a que tivemos acesso, foram fundamentais para que pudéssemos mapear o desempenho dos examinandos e realizar uma coleta de textos mais seletiva, possibilitando a busca pelas respostas de nossas perguntas de pesquisa. Esses dados nos permitiram o cruzamento de informações e a elaboração de gráficos que demonstraram de forma mais visível, por exemplo, variações nos desempenhos dos participantes em cada uma das tarefas e em cada um dos postos.

O material referente às interações da Parte Oral, o mais difícil de ser conquistado em nossas solicitações e que também contou com o empenho do Sedap para que tivéssemos condições técnicas de ouvi-lo na Sala Segura, infelizmente, não pôde entrar nesta pesquisa. Pela lentidão do processo de transcrição que nos exige ouvir várias vezes um mesmo trecho para uma recuperação mais fiel das informações, essa seria a última etapa de coleta, que nos foi impossibilitada pelas limitações agravadas, agora, pela pandemia. Portanto, embora tenhamos conseguido acesso à maioria dos dados solicitados (faltaram as informações referentes aos questionários de inscrição), o tempo restante para a conclusão da pesquisa tornou inviável a análise e exploração de todos esses dados.

³¹ “Extração” é o termo utilizado pelo INEP para a retirada ou saída do conjunto de dados coletados. O titular da pesquisa poderá solicitar até três extrações de resultados, sendo duas retiradas parciais e uma retirada final. Caso haja necessidade de mais retiradas, a solicitação deverá vir acompanhada de justificativa a ser apreciada pelo Sedap, que poderá deferir ou não o pedido.

Sob essas variadas circunstâncias, conseguimos coletar e receber um conjunto de dados que nos deu acesso às seguintes informações, conforme Tabela 3:

Tabela 3 – Dados coletados na sala segura do INEP

Dados	Descrição
Notas da Parte Escrita	Notas atribuídas a cada um dos 106 participantes em cada uma das tarefas.
Notas da Parte Oral	Nota final atribuída a cada um dos 106 participantes.
Tarefa 1	Transcrição de todos os 106 textos completos dos participantes que compõem o nosso <i>corpus</i>
Tarefas 2; 3 e 4	Transcrição dos textos completos de 15 participantes selecionados dentro do total da amostra, envolvendo todas as tarefas.
Interação Parte Oral	Transcrição da entrevista de 1 participante, com duração de 20 minutos
Dados pessoais	Nível de escolaridade declarado pelos participantes na ficha de inscrição.

Fonte: elaboração própria, 2021.

Sabendo, finalmente, com que informações poderíamos contar e estando com elas em ambiente favorável à análise, organizamos os dados que nos foram disponibilizados. No entanto, frente a um cenário de pandemia que limitou nossa circulação, impossibilitando o acesso a mais dados, tomamos decisões em relação à composição final do nosso *corpus* de pesquisa que será apresentado a seguir.

3.5 Definição do *corpus*

Tendo garantido um universo de amostras relevante e representativo das discussões que propusemos em nosso estudo, retomamos agora o foco da pesquisa. Partimos da perspectiva de que os desempenhos insuficiente e baixo dos examinandos dos PALOP, no Celpe-Bras, estariam ancorados não em um desconhecimento da língua portuguesa em relação a aspectos estruturais, como também não teria relação com dificuldades de compreensão e Produção Oral e Escrita nessa língua. Nossa suspeita era a de que esses desempenhos estivessem relacionados à dificuldade desses examinandos em se adequarem aos critérios de avaliação do Celpe-Bras, que entende proficiência como a capacidade de usar a língua em situações nas quais o estabelecimento e a sustentação de uma interlocução adequada ao propósito de interação se fazem condições primordiais para a construção de um texto que cumpra as tarefas apresentadas.

Nessa perspectiva, a proficiência pode estar relacionada a um conhecimento de língua que envolve letramentos em gêneros discursivos que, talvez, não sejam familiares aos examinandos dos PALOP. Para que pudéssemos verificar essa suspeita, o *corpus* de análise ficou definido conforme exposto a seguir.

3.5.1 *Definição do corpus de análise*

Para a realização de nosso estudo, pautamo-nos nos seguintes documentos:

Documentos de domínio público:

- a. Caderno de provas referente à Edição 2018 do Exame Celpe-Bras.

Documentos do exame fornecidos pelo INEP:

- b. Notas referentes ao resultado da Parte Oral e Parte Escrita da Edição 2018 do Exame Celpe-Bras.
- c. Amostras de produções orais e escritas de examinandos provenientes dos PALOP, da edição de 2018 do Exame Celpe-Bras.

Salientamos que no ano de 2018, por questões administrativas pertinentes ao INEP, houve apenas uma aplicação do exame.

Os dados que analisaremos foram produzidos em contexto real de uma avaliação, o que envolve tensão dos participantes que estavam ali dedicados em demonstrar o quão proficientes são em língua portuguesa. Considerando esse momento de avaliação e o esforço empenhado por esses participantes, nossa análise tem como princípio fundamental a ética e o respeito a cada um dos textos a que tivemos acesso. Nosso *corpus* foi composto por dados de um universo de 106 participantes, que realizaram as quatro tarefas escritas, totalizando assim 424 textos. Tivemos acesso às notas de todos esses participantes em cada uma dessas tarefas, bem como às notas que foram atribuídas à Parte Oral. A identidade de cada um deles foi devidamente resguardada em todo este estudo. Os examinandos foram identificados por números. Para as produções escritas e orais, o INEP gerou máscaras (identificação numérica) que possibilitaram relacionar os textos aos seus autores.

A partir dos documentos fornecidos pelo INEP, estruturamos nossa exploração e análise das informações da seguinte forma: (i) análise exploratória dos dados numéricos; (ii) análise exploratória e qualitativa dos dados referentes à Tarefa 1; (iii) análise de dados qualitativos referentes à produção de cinco examinandos nas quatro tarefas. Cada uma dessas etapas será detalhada a seguir.

3.6 Análise exploratória dos dados gerais

3.6.1 Procedimentos para análise dos dados quantitativos

Os dados numéricos nos possibilitaram resumir, de forma eficiente, as informações neles contidas, permitindo que contrastássemos as notas alcançadas pelos participantes. Embora o Celpe-Bras não atribua certificação separada à Parte Oral e à Parte Escrita, por razões já abordadas, estabelecemos algumas comparações em relação ao resultado alcançado pelos participantes em cada uma dessas partes do exame. Esses dados nos possibilitaram, ainda, fazer uma sondagem do desempenho dos examinandos em cada tarefa. Assim, a partir do levantamento da nota média de cada tarefa, identificamos aquela em que os examinandos demonstraram maior ou menor facilidade na execução. Esses dados nos permitiram também estabelecer algumas comparações em relação aos resultados dos participantes em cada um dos postos, o que favoreceu o estabelecimento de critérios para a seleção dos textos que seriam transcritos e apresentados no capítulo de análise, de forma que pudéssemos ter exemplos representativos de cada faixa de nota de examinandos de todos os postos. A análise dos dados numéricos nos ajudou a definir um melhor desenho para a análise dos dados qualitativos, principalmente no que se refere à definição do que consideramos como desempenho insuficiente, baixo desempenho, médio desempenho e alto desempenho nas tarefas, conforme será apresentado a seguir.

3.6.2 Definição dos níveis de desempenho

O conceito de desempenho tem relação com o modo como alguém ou alguma coisa se comporta tendo em conta sua eficiência, seu rendimento na realização ou no cumprimento de uma ação ou propósito. No caso do Celpe-Bras, avalia-se o desempenho do examinando em situações variadas de uso da língua, a partir de um contexto de produção apresentado no enunciado.

Para definirmos o que consideraríamos *desempenho insuficiente*, *baixo desempenho*, *médio desempenho* e *alto desempenho*, baseamo-nos na descrição dos níveis de certificação do exame utilizadas em 2018 e reproduzidas no Quadro 4, já apresentado, de acordo com as seguintes faixas de notas, conforme Figura 5:

Figura 5 – Níveis de certificação por faixa de notas



Fonte: Elaboração própria (TOSATTI, 2021).

O nível mínimo de certificação é o Intermediário, que corresponde a examinandos que alcançaram nota dentro do intervalo de 2,0 a 2,75. Segundo a descrição desse nível utilizada até 2019/1:

O Certificado Intermediário é conferido ao candidato que evidencia um **domínio operacional parcial da língua portuguesa**, demonstrando ser capaz de **compreender e produzir textos orais e escritos sobre assuntos limitados, em contextos conhecidos e situações do cotidiano**; trata-se de alguém que **usa estruturas simples da língua** e vocabulário adequado a contextos conhecidos, podendo apresentar inadequações e interferências da língua materna e/ou de outra(s) língua(s) estrangeira(s) mais frequentes em situações desconhecidas. (BRASIL, INEP, 2020, p.131, grifo nosso)

Conforme destacado, esse nível de certificação descreve um examinando cujo “agir no mundo por meio da língua [portuguesa]” ainda se dá com muitas falhas, consoante descrição citada anteriormente. Assim, considerando-se as limitações destacadas nessa descrição, em nosso estudo, foram incluídos na classificação de baixo desempenho os examinandos de nível Intermediário.

Em resumo, em relação à certificação final, consideramos a seguinte classificação apresentada no Quadro 6, a seguir.

Quadro 6 – Relação entre desempenho e nível de Certificação adotada neste estudo

Nível de Certificação/Intervalo de notas	Desempenho
Sem Certificação (0 – 1,99)	Insuficiente
Intermediário (2,0 – 2,75)	Baixo desempenho
Intermediário Superior (2,76 – 3,5)	Médio desempenho
Avançado (3,51 – 4,25) ou Avançado Superior (4,26 – 5,0)	Alto desempenho

Fonte: Elaboração própria, 2021.

Salientamos que a classificação proposta para este estudo tem como base a descrição das características de um texto de nível Intermediário, que embora suficiente para a comprovação de proficiência no Celpe-Bras para participação no PEC-G, apresenta ainda muitas limitações. Esclarecemos que não entendemos ser necessária a exigência de um certificado superior aos examinandos; tampouco sugerimos mudanças na atribuição de níveis. A proposta de nossa pesquisa não é propor alterações no exame, mas sim, por meio daquilo que foi diagnosticado pelo exame Celpe-Bras, analisar o desempenho dos estudantes de PALOP, para entender o que limita um melhor desempenho deles no exame e discutir se a política de se exigir desse público um exame de proficiência seria, de fato, a mais adequada.

A classificação proposta para este estudo diz respeito à qualidade dos textos descritos em cada um dos níveis de certificação. Assim, examinandos certificados com o nível Intermediário produzem textos que, conforme descrição empregada até 2019/2, evidenciam “domínio operacional da língua portuguesa” ou, conforme traduzidos nos descritores atuais, escrevem textos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos, podendo não configurar adequadamente a interlocução” (BRASIL, INEP, 2020, p. 68). Assim por essa razão, foram considerados dentro da classificação *baixo desempenho*.

Os candidatos ao PEC-G pretendem dar seguimento a um percurso de educação formal. Se lograrem êxito no Celpe-Bras, farão a graduação em um país diferente, com cultura diferente

e com um sistema de ensino diferente, em que a língua de instrução tem suas especificidades em relação à principal língua de escolarização em seus países. Essa variação também pode ocorrer dentro de um mesmo território quando consideramos, por exemplo, a variedade linguística existente no Brasil. É refletindo sobre esses aspectos que entendemos que, para estudantes de PALOP – que passaram por cerca de 12 anos de escolarização em língua portuguesa –, um exame de proficiência nessa língua, além de uma violência simbólica, não necessariamente contribui para que eles se aprimorem em aspectos linguísticos que serão exigidos deles na universidade. Inclusive a “aprovação” no exame pode gerar uma certa pressão sob os estudantes. Se “passaram na prova”, independentemente do nível, será esperado que eles tenham familiaridade com determinados eventos de letramento, que, muitas vezes, são também desafiadores para estudantes brasileiros que ingressam na universidade, mas que podem contar com um *background* cultural que os favoreça em relação a esses estudantes. Essa é uma situação que alimenta diferenças e estigmatizações em relações a esse grupo (BIZON, 2013). Essa discussão será retomada posteriormente, no capítulo de análise de dados.

Além de nos referirmos à certificação final para explicar o que consideramos cada uma das quatro classificações de desempenho, precisamos esclarecer também como foi estabelecida essa distinção ao procedermos a análise de cada texto, já que a dinâmica de atribuição de notas às tarefas segue regras específicas.

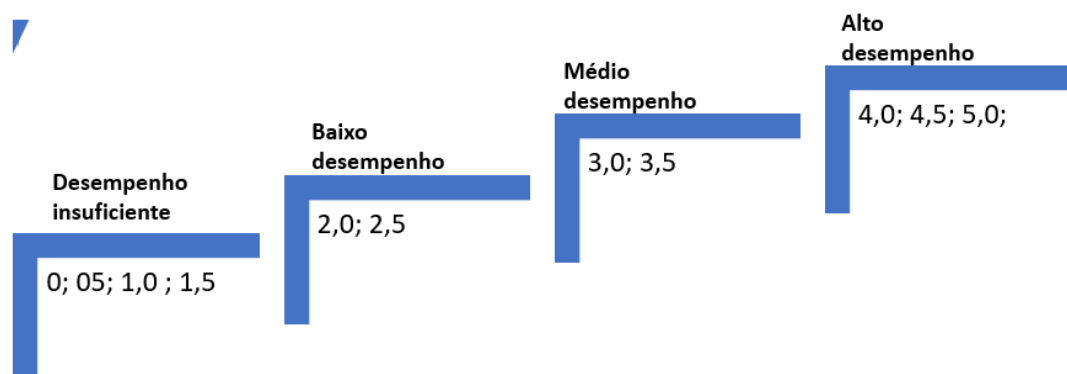
Conforme já descrito no Capítulo 2, cada texto é avaliado por pelo menos dois avaliadores, que atribuem nota em uma escala de 0 a 5, dentro dos Parâmetro de Avaliação (apresentados no Quadro 2). Se um avaliador atribui nota 1 e outro nota 2, a nota final será a média aritmética desses dois valores, no caso 1,5. Em caso de discrepância de mais de um ponto, um terceiro avaliador fará a análise do texto. Se a nota do terceiro avaliador for convergente com um dos anteriores, a nota final naquela tarefa será a média aritmética entre as duas notas convergentes, descartando-se a outra. Se a nota for equidistante, permanecerá como nota final aquela atribuída pelo terceiro avaliador.

Seguindo essa lógica, na Parte Escrita as notas possíveis de serem alcançadas em cada tarefa são: 0; 0,5; 1,0; 1,5; 2,0; 2,5; 3,0; 3,5; 4,0; 4,5; 5,0. Para o cálculo da nota final da Parte Escrita, é feita uma média aritmética entre as notas finais das quatro tarefas. Portanto, é possível que o examinando tenha um desempenho insuficiente em uma tarefa e um alto desempenho em outra, podendo alcançar um bom resultado final. Porém, como já argumentamos, nosso propósito é compreender quais são os aspectos que impedem um bom desempenho geral desses examinandos. Nesse sentido, ainda que a nota final seja compatível com um médio ou alto

desempenho, interessa-nos conhecer as produções desses estudantes nas diferentes situações de uso propostas em cada uma das tarefas do exame.

Entendemos que o público em questão talvez tenha necessidades relacionadas a eventos de letramentos específicos que podem ser reveladas por meio das produções no exame. Se essa perspectiva se verificar, será reforçada nossa visão de que a aplicação de um exame para esse público não se configuraria como uma política adequada no que diz respeito a competências linguístico-discursivas da esfera acadêmica. Daí nosso interesse em verificar quais seriam as necessidades linguísticas desses estudantes. Assim, buscando coerência com o critério adotado na classificação de desempenho em relação aos níveis de certificação, para a análise de cada tarefa, estabelecemos a seguinte classificação, dentro das seguintes faixas de notas, conforme ilustrado na Figura 6:

Figura 6 - Relação entre nota atribuída aos textos produzidos para cada tarefa e a classificação de desempenho adotada neste estudo



Fonte: Fonte: elaboração própria (TOSATTI, 2021).

Justificamos essa classificação com base nos Parâmetros de Correção da Parte Escrita. Retomando o descritor da nota 2,0, temos que a produção dentro dessa faixa de nota:

[...] configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero

solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura (BRASIL, 2020, p. 39)

Essa descrição caracteriza um texto pouco consistente em relação ao estabelecimento da interlocução, ao cumprimento do propósito e à configuração do gênero. Um texto dentro dessa faixa ainda pode apresentar equívocos de compreensão, além de poder empregar recursos linguísticos de forma limitada, representando, portanto, uma produção frágil em relação à ação de comunicação proposta. Nos termos dos Parâmetros de Correção, trata-se de uma produção em que a ação solicitada foi realizada de forma superficial. Essa descrição reflete o que é previsto para examinandos que alcançam como certificação o nível Intermediário. Consideramos a nota 2,5 dentro dessa mesma descrição por estar dentro da faixa de nota 2,0.

A análise dos textos foi feita com base nos Parâmetro de Correção da Parte Escrita, apresentada no Quadro 2 deste estudo, considerando os seguintes aspectos:

1. Construção da interlocução de acordo com o gênero.
2. Recontextualização das informações.
3. Estruturação do texto de acordo com o gênero (que, além dos fatores relativos à interlocução, leva em contas aspectos como paragrafação, coesão, coerência, pontuação, que fazem parte dos elementos composicionais dos gêneros).
4. Emprego adequado de recursos e normas gramaticais.
5. Adequação lexical.
6. Adequação de registro (formal, informal, semiformal).

Realizamos duas etapas de análise. Na primeira delas, com o objetivo de verificarmos como os examinandos se desempenhariam em uma determinada prática social, exploramos os textos produzidos na Tarefa 1. Em uma segunda etapa, para verificarmos se haveria muitas variações na produção de um mesmo examinando, quando exposto a distintas práticas sociais, procedemos a análise das quatro tarefas produzidas por um grupo composto por cinco examinandos. Cada uma dessas etapas será detalhas nas seções a seguir.

3.7 Análise dos dados referentes à Tarefa 1

Para que pudéssemos tecer relações entre a proficiência dos examinandos e o desempenho deles em determinadas práticas sociais, selecionamos a Tarefa 1. Foram quatro as razões que orientaram essa nossa escolha. A primeira diz respeito ao fato de a ocorrência das diferentes notas possíveis nessa tarefa ter se dado de forma mais equilibrada (conforme poderá

ser verificado no capítulo referente à análise de dados). A segunda razão é o fato de essa tarefa integrar habilidades de compreensão oral e escrita, além de oferecer outros recursos audiovisuais que podem ser utilizados pelo examinando para a elaboração de seu texto. O terceiro motivo relaciona-se ao gênero e à situação interlocutiva propostos que, nessa tarefa, exigiram maior nível de formalidade, uma vez que temos um representante institucional se dirigindo ao público leitor de um jornal de circulação nacional. Finalmente, a escolha dessa tarefa também foi motivada pela razão de ela compor uma amostra, numericamente, mais expressiva entre os dados coletados.

Esta análise foi dividida em duas etapas. Na primeira, exploraremos dados numéricos referentes à Tarefa 1. Na segunda etapa, trabalharemos com os dados qualitativos dessa mesma tarefa.

3.7.1 Procedimentos para análise dos dados numéricos da Tarefa 1

Nessa etapa, por meio de gráficos e tabelas, apresentaremos a distribuição geral e também posto a posto das notas atribuídas à Tarefa 1.

3.7.2 Procedimentos para análise dos dados qualitativos da Tarefa 1

Nessa segunda etapa, procederemos uma análise qualitativa, apresentando um total de 20 textos, havendo exemplos representativos de todas as faixas de nota de 0 a 5,0.

3.8 Análise de dados qualitativos – Grupo de 5 examinandos

Nesse momento de análise, no lugar de selecionarmos uma determinada tarefa ou um conjunto delas, optamos por analisar o desempenho nas quatro tarefas de um grupo composto pelos mesmos participantes. Nosso objetivo foi observar em que aspectos o desempenho de um mesmo examinando pode variar no cumprimento de propósitos diferentes e como isso pode impactar a nota final. Para essa verificação, selecionamos 5 examinandos, sendo: 2 que obtiveram como certificação final o nível Intermediário; 2 que obtiveram o nível Intermediário Superior e 1 que alcançou o nível Avançado. A análise qualitativa dessas produções nos permitiu identificar aspectos que levaram à variação das notas de uma tarefa a outra.

A seguir, descrevemos, brevemente, o perfil dos participantes que compuseram nossa amostra.

3.9 Perfil da amostra selecionada

Com base nos dados a que tivemos acesso, compõem o *corpus* desta pesquisa uma amostra de textos escritos de 106 examinandos, conforme resumido na Tabela 4, a seguir:

Tabela 4 – Total de amostras por país

País de origem	Total de amostras
Angola	10
Cabo Verde	30
Guiné-Bissau	28
Moçambique	28
São Tomé e Príncipe	10
Total:	106

Fonte: elaboração própria, 2021.

Do total de examinandos, 63% declararam ter Ensino Médio completo, 35% declararam ter Ensino Superior completo e/ou já cursado Pós-graduação e 2% declararam ter Ensino Fundamental completo. Não fizeram parte dos nossos indicadores informação sobre língua materna, dado que poderia também enriquecer as discussões desta pesquisa. Porém, ainda que não tenhamos tido acesso a essa informação, pelos níveis de escolarização declarados, temos que 98% dos participantes que compuseram nossa amostra passaram por cerca de 12 anos de escolarização em língua portuguesa. Também não tivemos acesso a dados oficiais sobre o número total de participantes de cada posto. Todas as amostras de textos foram produzidas em situação real de avaliação, correspondentes à Edição 2018 do Exame Celpe-Bras, aplicada no dia 01 de outubro de 2018.

Apresentaremos, no Quadro 7, a seguir, um resumo do caminho de análise percorrido.

Quadro 7 - Etapas de análise

1. Descrição das tarefas da Edição 2018 do Exame Celpe-Bras.
2. Análise exploratória dos dados numéricos.
3. Elaboração de gráficos e tabelas.
4. Comparação entre as notas alcançadas na Parte Oral e na Parte Escrita.
5. Identificação das notas médias de cada tarefa.
6. Levantamento da ocorrência das notas alcançadas pelos examinandos de cada Posto.
7. Separação dos textos da Tarefa 1 por nota alcançada.
8. Análise e discussão dos textos escritos.
9. Seleção dentro da amostra de cinco diferentes examinandos que alcançaram níveis Intermediário, Intermediário Superior e Avançado.
10. Análise da escala de variação de notas dos examinandos em cada uma das tarefas.
11. Proposição de uma interpretação para essa escala de variação.
12. Levantamento e discussão dos aspectos que comprometeram os examinandos a alcançarem níveis avançados de certificação.

Fonte: elaboração própria, 2021.

3.10 Últimas palavras sobre nosso percurso metodológico

Este capítulo destinou-se a apresentar as etapas para o acesso aos dados e os percursos metodológicos que seguimos para a realização deste estudo. Nosso intuito em detalhar o labiríntico caminho para esse acesso foi o de demonstrar que a realização de uma pesquisa também exige empenho, clareza dos objetivos e alguns embates. Certamente, é frustrante a um pesquisador não conseguir executar seu projeto conforme gostaria, pelo fato de ter tido dificuldade em acessar dados que existem e pertencem a um Instituto Nacional de Estatística e de Pesquisas Educacionais.

Somos favoráveis à proteção de dados, defendemos o respeito e a manutenção do anonimato de qualquer informante e acreditamos que devam existir regras. O ponto debatido é o de que essas regras não deveriam impedir a realização de estudos que podem contribuir para avanços em uma determinada área. A expectativa dos pesquisadores é a de poder devolver ao Instituto de Pesquisa e à sociedade os resultados de uma investigação.

Ressaltamos que nossas críticas não são direcionadas a pessoas, sabemos que são servidores, seguindo normas da Instituição. Por isso, deixamos nosso agradecimento à equipe do Sedap, pois a partir do momento em que houve autorização oficial para o acesso aos dados, essa equipe foi prestativa e sempre cortês no atendimento a nossas demandas. Nossas críticas são direcionadas à burocracia que trava as possibilidades de produção de um conhecimento científico que pode gerar contribuições para o aperfeiçoamento do exame.

Encerramos essa apresentação metodológica, que tem também um tom de manifesto, reforçando a premissa de que todos os elementos e atores envolvidos em uma pesquisa devem ser respeitados e valorizados, e reivindicamos que nesse grupo estejam também incluídos os pesquisadores. Walliman (2011) acredita que pesquisar é fazer avançar as fronteiras do conhecimento. Esperamos que seja também um avançar em relação à revisão de regras e protocolos ultrapassados que não atendem a realidades, por exemplo, de pesquisas de natureza qualitativa.

Uma vez apresentados o exame Celpe-Bras, nossa metodologia e nosso *corpus* de pesquisa, consideramos apropriado a este estudo retratar, ainda que panoramicamente, o lugar da língua portuguesa nos países aos quais nos referimos neste trabalho. O cenário plurilíngue desses países traz complexidades e desafios que serão, posteriormente, relacionados a nossa discussão.

4 MUNDO LUSÓFONO: A LÍNGUA PORTUGUESA EM SUAS DIVERSIDADES E EM SEUS VALORES

As línguas funcionam politicamente e isso as divide. (GUIMARÃES, 2005, p. 7)

O objetivo deste capítulo é traçar um panorama sobre os espaços ocupados pela língua portuguesa em alguns países onde ela, em favor de um projeto geopolítico e econômico, tornou-se língua oficial. Levantaremos, pois, algumas críticas relativas a esse processo que, conforme veremos, traz impactos sociais e educacionais, além de provocar o apagamento de outras tantas línguas que circulam nesses países, ressaltando como a língua portuguesa pode servir a um projeto de manutenção de relações de dominação e hierarquização (SEVERO, 2015).

O capítulo se estrutura em cinco seções. Na seção 4.1, faremos uma breve discussão sobre os conceitos de multilinguismo e plurilinguismo. Ainda nessa seção, exploraremos o conceito de espaços de enunciação, proposto pelo linguista Eduardo Guimarães (2002, 2005), dentro do campo dos estudos semânticos, retomado por Zoppi Fontana (2009) e Diniz (2010), e definiremos os conceitos de língua materna, língua nacional e língua oficial, expondo tensões que envolvem a relação entre esses estatutos atribuídos às línguas. Em seguida, na seção 4.2, debateremos o conceito de lusofonia, pautados, principalmente, por críticas propostas por Faraco (2012, 2016), Severo (2013) e Ponso (2019). A seção 4.3 se concentrará na realidade linguística de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, com foco nos espaços ocupados pela língua portuguesa. Já na seção 4.4, discutiremos a hierarquização das variedades da língua portuguesa. Finalmente, na seção 4.5, faremos nossas considerações finais sobre este capítulo.

4.1 Alguns conceitos-chave

Nesta seção, apresentaremos, primeiramente, algumas discussões que envolvem os conceitos de multi e plurilinguismo, que serão recorrentes neste capítulo. Traremos também alguns esclarecimentos sobre o conceito de espaço de enunciação (GUIMARÃES, 2002, 2005), importante para a compreensão dos termos língua materna, língua nacional e língua oficial, que serão mobilizados.

4.1.1 Multi e plurilinguismo: algumas visões sobre esses conceitos

Considerando a recorrência dos termos multilinguismo e plurilinguismo neste capítulo e as diferentes possibilidades de compreendê-los, consideramos relevante fazer algumas discussões referentes a eles. Segundo explica Berger (2015, p. 69), é extensa e não consensual a produção acadêmica e as noções populares em torno desses termos, pois a forma como são definidos diferencia-se em razão de variáveis geográficas, linguísticas, sociológicas, psicológicas, pedagógicas, além de envolverem sentidos que podem abarcar tanto o nível individual quanto social.

Na literatura sociolinguística é recorrente a afirmação de que a maioria dos países é multi ou plurilíngue, ou seja, que em seus territórios (tidos aqui como a materialidade dos territórios nacionais) coexistem diversas línguas, ainda que não oficializadas e/ou promovidas. A coexistência de línguas não pressupõe necessariamente que os indivíduos sejam majoritariamente bilíngues em dado território. Pode haver casos de sociedades em que as pessoas se declarem, em sua maioria, monolíngues na língua oficial majoritária, mas compartilham do mesmo espaço físico com bilíngues nessa língua majoritária e em mais outra, seja ela língua de herança ou língua autóctone, por exemplo (BERGER, 2015, p. 72).

Para ilustrar essa definição, a pesquisadora remete aos contextos do Paraguai e do Brasil. Quanto ao primeiro, pode-se dizer que é um país multi e plurilíngue, pois além de coexistirem línguas diversas, a população é majoritariamente bilíngue, em castelhano e guarani. Por outro lado, no Brasil, além do português como língua oficial majoritária e da Língua Brasileira de Sinais, também reconhecida como meio legal de comunicação e expressão no país, há outras diversas línguas indígenas e de imigração que marcam presença em diversas regiões, sendo algumas reconhecidas e cooficiais no âmbito municipal. Em face dessa diversidade, conforme ressalta Berger (2015), o Brasil é notadamente multilíngue em razão da existência dessas línguas. “Em algumas de suas regiões se verifica o fenômeno do plurilinguismo, no sentido que nesses espaços há grande densidade de pessoas que interagem em diferentes línguas, como é o caso de alguns recortes das fronteiras nacionais” (BERGER, p. 73).

Em relação aos termos pluri e multilinguismo, o Observatório Europeu de Plurilinguismo (EOP), organização de cooperação entre atores envolvidos no plurilinguismo, criada durante a 1ª Conferência Europeia de Plurilinguismo, realizada em Paris, nos dias 24 e 25 de novembro de 2005, assim os diferencia:

[...] chamamos de plurilinguismo a utilização de várias línguas por um indivíduo; tal noção se distingue da de multilinguismo, que significa a

coexistência de várias línguas num grupo social. Uma sociedade plurilíngue é majoritariamente composta por indivíduos capazes de se exprimirem, em diversos níveis de competências, em várias línguas, ou seja, por indivíduos multilíngues e plurilíngues, enquanto que uma sociedade multilíngue pode ser formada, em sua maioria, por indivíduos monolíngues, ignorando a língua do outro (Observatório Europeu do Plurilinguismo, 2005, s.p.).

Neste nosso estudo, os dados coletados foram produzidos por sujeitos oriundos de um contexto em que não só diferentes línguas coexistem, mas estão em contato e interação no cotidiano das práticas sociais, constituindo o repertório linguístico de muitos desses sujeitos. Conforme discutiremos na seção a seguir, em que apresentaremos um panorama sobre a realidade linguística de alguns dos PALOP, nesses países as línguas presentes têm *status* e prestígios diferentes nos tantos espaços (geográficos e simbólicos) por onde esses sujeitos circulam. O português subalterniza as demais línguas e instaura uma espécie de “monolinguismo ideológico” (HAMEL, 2020). Diante dessa realidade, faz-se oportuno trazer a perspectiva do linguista mexicano Enrique Hamel sobre os conceitos de multi e pluringuismo.

Hamel (2010, 2013) distingue três orientações ideológico-linguísticas em relação às línguas. Para o pesquisador, uma orientação monolíngue nega a existência ou a legitimidade de qualquer outra língua que não seja “oficial” em um território. Uma orientação multilíngue reconhece a existência de diferentes idiomas em um espaço, aceitando, inclusive, que existam certas disposições linguísticas que protegem as línguas subordinadas; no entanto, considera a diversidade um problema que deve ser resolvido com um monolinguismo desejável. A orientação plurilíngue, dessa forma, valorizaria a coexistência de várias línguas em um território de forma positiva, como fator de enriquecimento dos indivíduos e da sociedade em seu grupo. Em conferência intitulada “A globalização política, as línguas na ciência e no ensino superior” na Abralín ao vivo, em 29 de maio de 2020³², o linguista reforça essa visão em defesa de um plurilinguismo em territórios e espaços diversos.

A perspectiva de Hamel (2010, 2013) está em consonância ao contexto dos sujeitos desta pesquisa, pois, nos países que compõem o nosso *corpus*, o reconhecimento das línguas nacionais não foi o suficiente para garantir a elas um prestígio (pelo menos) próximo ao da língua oficial, uma vez que esta segue mantendo seu lugar de hegemonia nas instituições formais e de ensino. Assim, neste estudo, destacando a situação conflitante entre as línguas e a noção de “lusofonia” que insiste no ideal de língua comum, empregaremos o termo *plurilinguismo* em nossas discussões e comentários, deixando claro que, nas citações e comentários de outros autores, foram mantidas as escolhas terminológicas adotadas por eles.

³² Palestra disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKuRyEF0RGc>. Acesso em: 3 dez.2020.

4.1.2 *Espaços de enunciação, língua nacional, língua oficial e tensões linguísticas*

O português (assim como todos os outros idiomas), não é uma língua una, mas dividida em diversos modos (GUIMARÃES, 2005). Tendo em vista os tantos espaços geográficos e simbólicos de circulação desse idioma e os impactos políticos e sociais dessa circulação, consideramos oportuno explorar o conceito de “espaços de enunciação” cunhado por Guimarães (2002, 2005, 2007).

Para o autor, as línguas funcionam segundo o modo de distribuição para seus falantes, ou seja, não são objetos abstratos que um conjunto de pessoas em algum momento decide usar. Ao contrário, são objetos históricos e como tais, estão relacionadas àqueles que as falam; assim, segundo o pesquisador exemplifica, não haveria língua portuguesa sem falantes dessa língua. Já a existência das pessoas está sempre relacionada ao fato de que elas falam tal língua e de tal modo. Nesse sentido, o espaço de enunciação “é o lugar da atribuição das línguas para seus falantes. E cada “espaço de enunciação” tem uma regulação histórica específica, ou seja, distribui as línguas que estejam em relação em condições históricas específicas, de um modo particular” (GUIMARÃES, 2005, p.10).

Partindo do princípio de que o político é constitutivo das línguas, Guimarães (2007) entende que o funcionamento de uma língua envolve o modo como seus falantes a experimentam nesses “espaços de enunciação” que nunca são homogêneos. Para o autor,

[...] os espaços de enunciação são espaços de funcionamento de línguas, que se dividem, redividem, se misturam, desfazem, transformam por uma disputa incessante. São espaços “habitados” por falantes, ou seja, por sujeitos divididos por seus direitos ao dizer e aos modos de dizer (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Esse “espaço” ao qual se refere o autor é o espaço simbólico relativo ao “funcionamento político de línguas”, não se confundindo, portanto, com o território físico em si. Nessa visão, o político é lugar de conflito, e a língua

é dividida no sentido de que ela é necessariamente atravessada pelo político: ela é normativamente dividida e é também a condição para se afirmar o pertencimento dos não incluídos, a igualdade dos desigualmente divididos (GUIMARÃES, 2002, p. 18).

Essa divisão da língua, segundo Guimarães, “é marcada por uma hierarquia de identidades”, ou seja, ela “distribui desigualmente os falantes segundo os valores próprios desta hierarquia” (2002, p. 21). Ao enunciar, o falante é identificado pela divisão da língua. Nessa perspectiva, os falantes “são sujeitos da língua enquanto constituídos por este espaço de línguas

e falantes” (2002, p. 18) denominado “espaço de enunciação”. Guimarães enfatiza que as pessoas não falam uma língua sempre do mesmo modo. E essas diferenças como as línguas se constituem entre seus falantes fazem parte do processo social de identificação dos sujeitos. O linguista afirma, ainda, que “esse processo de identificação aponta para o fato de que as identidades são, elas também, históricas e não podem se reduzir a uma marca de origem que deve ser mantida necessariamente para sempre” (GUIMARÃES, 2005, p. 11).

Ao abordar a distribuição das línguas para seus falantes, Guimarães considera “algumas categorias normalmente usadas de modo tácito e não-definido (como se fossem evidentes para todos e do mesmo modo)” (2005, p.11). O autor esclarece que, na ideia de “espaço de enunciação”, podem-se considerar dois modos de funcionamento da língua ilustradores de uma forma de hierarquização: um que representa as relações imaginárias cotidianas e outro que representa as relações imaginárias (ideológicas) institucionais. No primeiro modo, está a língua materna, definida como “língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que se nasce a praticar; nessa medida, ela é, em geral, a língua que se representa como sendo a primeira para seus falantes” (2005, p. 64). Dentro do segundo funcionamento, estariam a língua nacional, a língua oficial e a língua estrangeira, assim caracterizadas pelo autor:

Língua materna: é a língua cujos falantes a praticam pelo fato de a sociedade em que nascem a praticar; nessa medida ela é, em geral, a língua que se apresenta como primeira para seus falantes.

Língua franca: é aquela que é praticada por grupos de falantes de línguas maternas diferentes, e que são falantes dessa língua para o intercuro comum.

Língua nacional: é a língua de um povo, enquanto língua que o caracteriza, que dá a seus falantes uma relação de pertencimento a esse povo.

Língua oficial: é a língua de um Estado, aquela que é obrigatória nas ações formais do Estado, nos seus atos legais (GUIMARÃES, 2005, p. 11, grifos do autor).

As duas primeiras categorias—língua materna e língua franca—tratam das relações cotidianas entre falantes; as duas seguintes — língua nacional e língua oficial — tratam de suas relações imaginárias (ideológicas) e institucionais. Guimarães (2005) ressalta que, no funcionamento do “espaço de enunciação” em um Estado-Nação, como no caso do Brasil, a língua oficial pode se sobrepor à língua nacional, o que pode gerar efeitos particulares, como a desvalorização da língua com a qual o falante se identifica. Em relação às definições anteriores, o autor explica que

[...] o espaço de enunciação é o modo de distribuir as línguas que estão em relação. Ou seja, a questão é qual é o lugar da língua materna para seus falantes, ou o da língua nacional, assim como o da língua oficial. E essa distribuição é sempre marcada por uma desigualdade politicamente construída, ou seja, a distribuição dessas línguas para seus falantes constitui uma hierarquia entre elas e atribui um sentido para essa hierarquia. Se temos, por exemplo, num determinado espaço de enunciação, diversas línguas maternas e uma língua oficial, elas tomam seus falantes cada uma a seu modo. (2005, p. 12)

Na definição de língua materna como “a língua cujos falantes a praticam pelo fato de *a sociedade* em que se nasce a praticar”, poderíamos ter mais de uma língua materna para certos sujeitos e, ao compararmos essa à definição de língua nacional como “língua de *um povo*”, verifica-se uma diferença implícita entre “sociedade” e “povo” que não é esclarecida pelo autor. Segundo argumenta Guimarães (2005, p. 22), a distribuição das línguas para seus falantes é sempre desigual. “Uma língua que é materna de um grupo de falantes e nacional de todos, tem uma relação de proeminência relativamente às outras. O espaço de enunciação é assim político”.

A maioria dos países colonizados, mesmo após a independência, em nome de uma “unidade”, manteve a língua do colonizador. Existe sobreposição entre língua nacional e oficial no imaginário do Brasil: o português é a língua oficial (conforme a Constituição de 1988) e, ao mesmo tempo, funciona imaginariamente como “a língua do povo brasileiro”. Diniz e Bizon (2015, p. 126), afirmam que

[...] o espaço de enunciação do português, especificamente, funciona a partir das relações entre diversas línguas, historicamente reguladas por um sem-número de políticas linguísticas (explícitas ou não) que intervieram e intervêm nos processos de subjetivação daqueles que constituem – e são constituídos por – esse espaço.

No caso do Brasil, por meio do *Diretório* pombalino, impôs-se a obrigatoriedade da língua portuguesa e proibiram-se as línguas indígenas e da língua geral, em conformidade com os propósitos político-econômicos de expansão dos domínios da Coroa no processo de colonização do território e dos grupos étnicos locais. Oliveira (2009) explica que,

[...] o Estado Português e, depois da independência, o Estado Brasileiro, tiveram por política, durante quase toda a história, impor o português como a única língua legítima [...] A política linguística do estado sempre foi a de reduzir o número de línguas, num processo de glotocídio (assassinato de línguas) através de deslocamento linguístico, isto é, de sua substituição pela língua portuguesa (OLIVEIRA, p. 1-2).

Atualmente, a língua portuguesa se estende por múltiplos territórios, ocupando *status*, dimensões e situações sociolinguísticas diversificadas e sendo atravessada, como pontuam

Diniz e Bizon (2015), por políticas linguísticas que hierarquizam usos e formas de circulação da língua.

Retomando o conceito de gramatização, definido por Auroux (1992, p. 65) como “o processo que conduz a descrever e a instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário”, Zoppi-Fontana e Diniz (2008) afirmam que

[...] pesquisas desenvolvidas no Brasil demonstraram que esse processo de gramatização faz parte dos processos discursivos de constituição da língua nacional e, através deles, da própria constituição do cidadão brasileiro, na sua relação com Estado. Assim, a construção de um imaginário de língua nacional, com seus atributos de unidade, uniformidade e universalidade, é efeito do processo de gramatização, interferindo eficazmente na relação que o brasileiro mantém com a sua língua. Vemos, então, que a produção de um saber metalinguístico está materialmente ligada à produção de efeitos imaginários que atuam através das políticas de línguas do Estado, configurando lugares de enunciação para os brasileiros em relação à sua própria língua (ZOPPI-FONTANA e DINIZ, 2008, p. 91).

Na visão de Orlandi (2000, p. 28), a produção de instrumentos de saber linguísticos feita por brasileiros, a partir da segunda metade do século XIX, correspondeu “a um gesto de apropriação dessa língua”, levando à identificação e à ideia de pertencimento do cidadão brasileiro em relação à língua portuguesa. Segundo a autora, citada também em Zoppi-Fontana e Diniz (2008), é a partir do lugar de autoria que se dá a relação do sujeito com o Estado através da língua:

[...] a gramatização do português brasileiro, mais do que um processo de construção de um saber sobre a língua nacional, tem como consequência algo mais substancial e definidor: a constituição de um sujeito nacional, um cidadão brasileiro com sua língua própria, visível na gramática. São processos de individualização que são desencadeados: individualiza-se o país; individualiza-se seu saber; individualiza-se seu sujeito político e social (2000, p. 28).

Nos países africanos, o processo de gramatização do português não se deu da mesma forma. Embora existam publicações, como as do professor e sociolinguista moçambicano Bento Siteo, que produziu dois dicionários de línguas bantu – *Dicionário Changana-Português* e *Dicionário Ronga-Português* (SITEO, 2018) –, a maior parte dos livros e materiais didáticos ainda é importada, principalmente de Portugal. Atualmente, são várias as discussões que problematizam a sobreposição do português às línguas nacionais de países como Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, tornando crescentes as reivindicações e propostas de ação para a criação de espaços legitimadores das línguas nacionais, que não têm o *status* de oficial.

Sobre a oficialização da língua portuguesa em Angola e Moçambique, Michelletti (2015) explica que,

[...] entre as muitas razões do uso do idioma português, até certo ponto contraditório por ser uma luta contra o colonialismo, havia a ideia de que era legítimo apropriar-se da língua que havia sido imposta por tanto tempo, além do caráter nacionalista que a luta adquiriu e a língua portuguesa era vista como facilitadora de uma unidade nacional. (...).

(...) Esse foi o caminho após a conquista da independência, buscar a unidade optando pela língua portuguesa como oficial, mantendo-a assim na administração, na imprensa, na literatura, mas não a denominando como “nacional”, apenas as línguas originais africanas é que passaram a ser consideradas “nacionais (MICHELLETTI, 2015, p. 1334).

A resistência em relação à forma como a língua portuguesa foi/é imposta em alguns países que compõem os PALOP pode ser observada, de forma notória, em uma canção intitulada P.A.L.O.P, do músico angolano Bob Da Rage Sense, que traduz a sigla Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa como “Pretos Afrikanos de Língua Obrigatória Portuguesa”. Corroborando essa visão crítica, Severo e Silveira (2020) pontuam que

[o] processo de legitimação da ‘nativização’ da língua portuguesa pelos países membros da CPLP coloca em questão tanto o lugar de referência simbólica ocupado por Portugal e pelo Brasil, como a relação da língua portuguesa com as demais línguas locais em diferentes instâncias institucionais (SEVERO e SILVEIRA, 2020, p. 38).

Essa tensão linguística em Angola e em Moçambique pode ser estendida aos demais países que compõem os PALOP. Neles, a oficialização do português, que segue como padrão a norma europeia, dá-se em um cenário controverso, em que a língua oficial se coloca como um dificultador do acesso a informações e a direitos. Tal cenário, além de provocar questionamentos em relação ao conceito de “lusofonia”, ancorado no discurso de língua comum e compartilhada, tem levantado discussões sobre políticas e planejamentos linguísticos nesses países, abordando de forma crítica a temática da língua portuguesa em sua perspectiva multiterritorial e suas tensões com as línguas nacionais e com as variedades locais da própria língua portuguesa.

Na seção a seguir, apresentaremos alguns desses estudos e ampliaremos a discussão entorno do conceito.

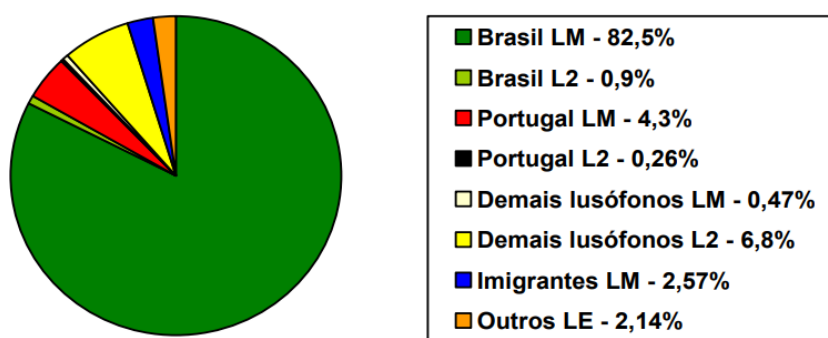
4.2 O ideal de unidade da língua portuguesa

A idealização e exaltação do português como língua internacional, falado por cerca de 260 milhões de falantes e presente em quatro continentes, pode ser facilmente constatada

checando-se, por exemplo, o verbete na enciclopédia virtual *Wikipedia*, que define o termo como “a comunidade formada pelos povos e nação que compartilham a língua e cultura portuguesas (...)”³³, em matérias que circulam na mídia, como o projeto “O Tamanho da Língua”³⁴, da *Folha de São Paulo*, divulgado em abril de 2018, que “explora a história, a diversidade e as curiosidades do idioma português”; ou na página da CPLP, que destaca informações como a vastidão da área terrestre ocupada pelos nove Estados-membros da CPLP: “são 10 742 000 km² de terras, 7,2 por cento da terra do planeta (...) espalhadas por quatro Continentes – Europa, América, África e Ásia”³⁵. Todavia, aproximando-se mais da realidade linguística de alguns países, percebemos que em nome de uma homogeneização idealizada, uma pluralidade linguística tem sido colocada de lado nesses discursos que tentam invisibilizar as assimetrias existentes.

Essa assimetria pode ser comprovada, por exemplo, por números trazidos no estudo de Barbosa da Silva (2012), também citado em Roncarati *et. al* (2012). O pesquisador realiza uma detalhada análise das relações de poder nas políticas linguísticas para a promoção, a projeção e a difusão da língua portuguesa dos países da CPLP. A população dos PALOP, de acordo com esse estudo, corresponderia a 18% da população da CPLP³⁶, mas apenas 7,3% seriam falantes de português. O Gráfico 3, extraído de Barbosa da Silva (2012, p. 54) nos traz mais detalhes em relação a essa distribuição.

Gráfico 3 – Distribuição dos falantes de língua portuguesa entre os países da CPLP



Fonte: Barbosa da Silva, 2011, com base nos dados do IBGE, *The New York Times Almanac*, LEWIS. *Ethnologue*, 2009 e institutos estatísticos de países de língua oficial portuguesa.

³³ Disponível em: <https://pt.wikipedia.org/wiki/Lusofonia>. Acesso em: 19 fev. 2021.

³⁴ Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/cotidiano/2018/04/derivada-do-latim-lingua-portuguesa-e-a-setima-mais-falada-no-mundo.shtml>. Acesso em: 19 fev. 2021.

³⁵ Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2597.aspx>. Acesso em: 19 fev. 2021.

³⁶ Segundo dados do estudo, coletados no *Ethnologue* 2009, a população total da CPLP correspondia a 178 milhões de pessoas.

Ao serem comparados com o Brasil, onde o português foi oficializado em 1758, nos Países de Língua Oficial Portuguesa, essa decisão do português como língua oficial pode ser considerada ainda recente e está diretamente relacionada ao processo de independência de Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. Em seus processos de constituição como nação, esses países precisaram lidar também com a oficialização de uma língua de colonização dentro de um cenário multiétnico e multilíngue. A adoção do português, num contexto de tanta diversidade linguística, deu-se, justamente, pelo fato de essa pluralidade representar um obstáculo à ideia de unidade nacional. A diversidade étnica e linguística foi compreendida como um problema para a construção de um imaginário nacional centrado na ideia “um só povo, uma só nação”. Em realidades tão diversas, o português, mesmo sendo a língua do colonizador, apresentou-se como uma “língua neutra”, facilitadora da construção de uma unidade nacional. Porém, conforme bem ressalta Severo (2013, p. 457),

[...] a natureza das regras que definem o status e o prestígio das línguas não é neutra/científica, mas política, uma vez que os processos de designação e de circulação das línguas instauram e conservam hierarquias, refletem/constroem desigualdades linguísticas e sociais, aproximam ou distanciam grupos, favorecem certas comunidades linguísticas em detrimento de outras, instauram práticas legitimadoras de certas línguas e de apagamento de outras, etc.

Pautados pelo discurso de cooperação e com o propósito de aproximar “os países e povos que partilham a língua portuguesa³⁷”, em 1989, no Primeiro encontro dos Chefes de Estado e de Governo dos países de Língua Portuguesa, que aconteceu no Brasil, na cidade de São Luís do Maranhão, criou-se o Instituto Nacional da Língua Portuguesa (IILP). A primeira ação concreta para a instituição da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP) ocorreu em 1996, durante a Cimeira de Chefes de Estado e de Governo, em Lisboa. Conforme declarado na página oficial da Comunidade,

[...] a CPLP assume-se como um novo projecto político cujo fundamento é a Língua Portuguesa, vínculo histórico e **património comum** dos Nove – que constituem um espaço geograficamente descontínuo, mas identificado pelo **idioma comum**. Esse **factor de unidade** tem fundamentado, no plano mundial, uma actuação conjunta cada vez mais significativa e influente. A CPLP tem como objectivos gerais a concertação política e a cooperação nos domínios social, cultural e económico³⁸ (CPLP, s.d, grifo nosso).

³⁷ Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2595.aspx>. Acesso em: 01 ago. 2019.

³⁸ Disponível em: <https://www.cplp.org/id-2752.aspx>. Acesso em: 01 ago. 2019.

O documento reforça o “comum”, como se a língua portuguesa praticada nesses países fosse a mesma:

[...] porém, não se clareiam com o mesmo lume as dificuldades decorrentes da assimetria de status das diferentes variedades de línguas portuguesas em contato com outras, variedades cuja complexidade decorre da situação de multilinguismo característica dos países africanos (PONSO, 2018, p. 188).

Essas ações para aproximação entre as nações falantes de português podem certamente ser promotoras de iniciativas de cooperação, porém não se pode esquecer da diversidade que faz parte desses países. Eduardo Lourenço, em visão bastante crítica em relação à CPLP, declara que essa comunidade, “tal como existe, ou queremos que exista, seria um refúgio imaginário” (2001, p. 182). Ponso também critica que,

[...] se através da CPLP concretizam-se políticas para a promoção da língua portuguesa (sua homogeneidade, sua integração, sua hegemonia), toda a articulação e esforços em torno dessas políticas tiram do foco o caráter multilíngue, contatual, heterogêneo e conflitivo herdeiro do passado colonial. (PONSO, 2018, p. 196)

Cada um dos países integrantes da CPLP traz um universo de complexidade e diversidades próprias que podem ser apagadas quando os enxergamos sob uma mesma sigla como CPLP, o que também ocorre quando utilizamos a sigla PALOP. Como bem ressalta Faraco (2016, p. 316), no discurso sobre “lusofonia”, há ênfase ao “papel que a língua exerce, em tese, como elemento aglutinador dos povos que a falam e daquilo que haveria de chão comum, dado pelo colonizador português, em suas respectivas culturas”. Isso camufla o caráter político dessa visão que homogeneiza um universo de pluralidades e diferenças. O autor problematiza que, nesse discurso,

não há espaço para dar visibilidade aos ressentimentos e conflitos sociolinguísticos que refletem ainda a divisão social que o colonialismo impôs às sociedades africanas e que, no fundo, é sinalizada pelas **diferentes formas como a língua funciona socialmente**, ou seja, os estratos que a têm como língua materna, os que a falam como segunda língua e os que não a conhecem (FARACO, 2016, p.43, grifo nosso).

Invisibilizar a diversidade, forjando-se um ideal de língua compartilhada, é uma forma de violência simbólica, uma vez que as línguas nacionais, juntamente às variedades do português, fazem parte do dia a dia e das práticas de linguagem de milhões de pessoas nesses países. Retomando Lourenço (2001, p. 112), o autor advoga que, “se queremos dar algum sentido à galáxia lusófona, temos de vivê-la, na medida do possível, como inextricavelmente portuguesa, brasileira, angolana, moçambicana, cabo-verdiana ou são-tomense”. Esses debates

têm levado a uma série de discussões e estudos, muitos já publicados, conforme destacaremos a seguir.

Moita Lopes (2013), por exemplo, organizou a coletânea *O Português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico*. O livro conta com 13 capítulos em que os autores nos convidam a olhar e a teorizar sobre a língua de uma forma mais crítica. Na apresentação, o organizador, em quase um manifesto, declara ser “necessário repensar o que temos chamado de português”. Margarida Petter (2015), por sua vez, em *Introdução à Linguística Africana no Brasil*, salienta o fato de que, em um cenário de plurilinguismo, atribuem-se papéis às diversas línguas, sendo o papel social que cada língua representa na sociedade definidor para o seu uso entre os falantes. A autora também afirma que, em relação à diversidade linguística dos países africanos, “atitudes diversas vão gerar políticas diversas de assimilação linguística, educacional e cultural, resultando, evidentemente, na valorização ou não das línguas africanas” (2015, p. 193).

Carlos Alberto Faraco, também crítico à ideia de unidade subjacente ao conceito de lusofonia, publicou, em 2016, *História sociopolítica da língua portuguesa*. Na obra, o linguista apresenta o panorama das diversidades nas línguas portuguesas, enxerga o ideal da lusofonia como “um projeto político pós-colonial/neocolonial, uma tentativa de instauração de um poder ‘soft’, uma estratégia de continuidade de redes de dominação com outra roupagem, um espaço imaginário da nostalgia imperial” (p. 327).

Pinto e Melo-Pfeifer (2018) coordenaram, na coletânea *Políticas Linguísticas em Português*, onze artigos que apresentam algumas dessas “atitudes diversas” em relação às línguas a que se refere Petter (2015). Organizada em quatro partes, a obra propõe um “mapeamento” sociolinguístico que nos orienta na compreensão dos lugares ocupados pela língua portuguesa nos diversos territórios abrangidos na obra. A primeira parte, “Português língua materna majoritária”, traz textos que discutem as políticas linguísticas no Brasil, Portugal e São Tomé e Príncipe. Na segunda parte, “Português língua veicular majoritária”, são apresentadas algumas realidades linguísticas de Angola e Moçambique. A terceira parte, “Português língua minoritária”, abrange discussões relativas aos contextos de Cabo Verde, Guiné-Bissau, Macau e Timor-Leste. Finalmente, na quarta parte, “Políticas de difusão do português”, temos dois artigos que abordam as políticas linguísticas do Brasil no exterior e a política linguística e ensino de português para a diáspora. Assim, por meio dessa organização da obra, já temos uma visão panorâmica em relação à predominância ou não da língua portuguesa nesses países, ressaltando que sua presença se dá de forma diversa pelos países que compõem o mundo lusófono.

Outra publicação que retrata também esse universo é a coletânea organizada por Souza e Del Olmo (2020), intitulada *Línguas em Português: a lusofonia numa visão crítica*. A obra traz discussões de autores e pesquisadores que apresentam e problematizam a realidade linguística dos países do mundo lusófono e nos ajudam a ampliar nossa visão em relação às línguas portuguesas e a

entender melhor como se articulam as dinâmicas centrípetas e centrífugas nas comunidades que falam português ou, ao menos, nos países que o declaram como língua oficial. Quais temas ou visões de língua são colocados em pauta e quais são evitados, o que revelam essas ênfases ou esses silêncios? Em síntese: como as comunidades lusófonas se explicam a si mesmas e explicam aos outros sua relação com a língua que dizem compartilhar? (SOUZA; DEL OLMO, 2020, p. 8)

Ressaltamos, ainda, no ano de 2020, as “Rodas de Conversa”, organizadas pelo grupo de pesquisa “Políticas Linguísticas Críticas” da Universidade Federal de Santa Catarina que, sob a coordenação das professoras e pesquisadoras Cristine Görski Severo, dessa universidade, e Ezra Nhampoca, da Universidade Eduardo Mondlane, em Moçambique, promoveram uma série de encontros virtuais reunindo pesquisadores dos países: Angola, África do Sul, Estados Unidos, Moçambique, Timor Leste e Brasil. Nesses debates, sempre voltados para o contexto dos PALOP, que funcionaram em formato de Conferências Virtuais, foram discutidos, nos mais de doze encontros realizados, temas como políticas linguísticas, ensino, tradução, produção de material didático, gêneros, entre vários outros.³⁹

A publicação das obras citadas e a promoção de seminários virtuais, como o “Rodas de Conversa”, demonstram o momento de efervescência e da necessidade de debates relacionados à apropriação da língua portuguesa, ao ensino dessa língua em territórios multiétnicos e multilíngues e a políticas linguísticas. Esses debates também evidenciam as tensões linguísticas existentes dentro do “mundo lusófono”, confirmando e atualizando a visão de Sousa (2000, p. 306) de que “a comunidade lusófona, devido à diversidade de cada realidade, é desigual e muito pouco coesa”.

Tendo em vista tal diversidade, na seção a seguir, traçaremos um panorama da realidade linguística de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau, o que nos permitirá compreender melhor o desempenho desse público no exame Celpe-Bras.

³⁹ Disponível no Canal do Grupo de Pesquisa UFSC: <https://www.youtube.com/channel/UCI3IJ7qZwd57G3Y1W429cHQ>. Acesso em 12 de dezembro de 2020.

4.3 Um breve olhar sobre o lugar da Língua portuguesa nos PALOP

Sendo o foco de nosso estudo analisar o desempenho de examinandos dos PALOP no Exame Celpe-Bras, faz-se necessário compreender melhor como a língua portuguesa se apresenta nesses países. Assim, nesta seção, apresentaremos um panorama da realidade linguística de Angola, Moçambique, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Guiné-Bissau, países de onde provêm os examinandos que tiveram seus textos analisados nesta pesquisa. Guiné-Equatorial, por não ter Posto Aplicador, não fez parte do nosso *corpus*.

A partir de dados coletados na obra *Políticas Linguísticas em Português* (PINTO e MELO-PFEIFER, 2018), apresentamos, no Quadro 8⁴⁰, um cenário do universo linguístico desses países.

Quadro 8 - Algumas línguas presentes em Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe

	Angola	Cabo Verde	Guiné-Bissau	Moçambique	São Tomé e Príncipe
Língua dominante 1	Umbundu	Kabuverdianu	Balanta	Emakhuwa	Português
Língua dominante 2	Português	Português	Guinensi	Português	
Outras Línguas	Kimbundu Kikongo Cokwe Nyaneka Ngangela Kwanyama ...	-	Pullar Mandjak Português Mandinka Papel Bidyogo ...	Xichangana Cisena Cindau Cinyanja Cinyungwe Ciyao ...	Santomé Kabuverdianu Lung'ie Ngola

Fonte: Dados compilados em PINTO e MELO-PFEIFER, 2018 (Cf. Cardoso, 2018; Chimbutane, 2018; Hagemeyer, Gonçalves & Afonso, 2018; Ichinose, 2018; INE, 2019; Inverno, 2018).

Observa-se que, com exceção de São Tomé e Príncipe, em todos os outros países, há duas línguas dominantes. O português é a primeira delas apenas nesse país, ocupando o lugar de segunda língua dominante em Angola, Cabo Verde e Moçambique. Em Guiné-Bissau, a língua portuguesa faz parte do conjunto de outras línguas faladas nesse país, sem ocupar um lugar de dominância, conforme informações coletadas nos artigos presentes na obra supracitada. O processo de escolarização em todos esses países é organizado em um total de 12 anos, assim distribuídos: 6 anos de Ensino Primário; 3 anos de Ensino Secundário (1º ciclo); 3

⁴⁰ Agradeço ao Prof. Dr. Paulo Feytor Pinto a gentileza em me apresentar por meio de uma mensagem de *e-mail* a compilação das informações presentes nesse Quadro.

anos de Ensino Secundário (2º ciclo). A língua de escolarização corresponde à língua oficial portuguesa em todas as séries ou ciclos.

Nas seções a seguir, apresentaremos mais detalhes sobre o quadro linguístico de cada um desses países.

4.3.1 *Angola*

Em Angola, a língua portuguesa com o estatuto de língua oficial está presente nos usos dos domínios da vida sócio-política-econômica, escolar, cultural e veicular. Gomes, que defendeu a tese “Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português”, pela Faculdade de Educação da UFMG, em 2014, explica que, em Angola,

o português é a única língua oficial desde a proclamação da Independência Nacional, em 1975, apenas **ela detém os usos institucionalizados**, em todos os locais de prestação de serviços. O português atua como a língua exclusiva de comunicação e, nos concursos públicos, o conhecimento da língua portuguesa tem sido um requisito indispensável. **A educação formal angolana é feita exclusivamente em português, estando apenas agora a ser experimentada a introdução, no sistema de ensino, das línguas angolanas de origem africana.** A hegemonia do português, em Angola, demonstra uma tendência de aportuguesamento da sociedade. Durante a vigência do regime colonial e nas duas primeiras décadas após a independência, em todas as aldeias, o português era aprendido apenas na escola, mas, **hoje em dia, uma grande parte de crianças de zonas rurais vai à escola com algumas noções do português, o que enfraquece, cada vez mais, o status das línguas locais de origem angolana** (GOMES, 2014, p. 58, grifo nosso).

Conforme dados do Censo 2014, organizado pelo Instituto Nacional de Estatísticas angolano (INE) e apresentados por Inverno (2018, p. 89): 71,1% da população desse país é falante de língua portuguesa, seguido do umbundo (23%), quicongo (8,2%) e do quimbundo (7,8%). As áreas urbanas reúnem o maior número de falantes, correspondente a 84,4% da população com mais de dois anos residindo nessas áreas. Nas zonas rurais, o número de falantes é significativamente menor, sendo equivalente a 48,5% da população aí residente (INVERNO, 2018). À medida em que a população de falantes de português como língua materna cresce, muitas línguas angolanas deixam de ser faladas, especialmente em contextos públicos (SEVERO, 2015). Gomes (2014), ao comentar sobre o fato de que as línguas locais angolanas de origem africana têm *status* inferior em relação ao do português – idioma oficial e o único de escolarização –, destaca que “o conceito da superioridade do português sobre essas línguas foi

apropriado por muitos angolanos, os quais pensam que falar uma língua de origem africana é confundir-se com um indivíduo pouco ou não evoluído” (GOMES, 2014).

Apesar dos dados do Censo não contemplarem uma distinção que permita apurar quantos falantes têm o português como L1 e quantos o falam como L2, Inverno (2018), em pesquisa estatística que analisou esses números, afirma que o português é majoritariamente adquirido como L2 em Angola. De acordo com a pesquisadora,

nas faixas etárias mais baixas, coincidentes com o período de aquisição de L1 (dos 2 a aos 4 anos) e o início da escolaridade obrigatória em português (dos 5 aos 9 anos), a proporção de falantes é significativamente inferior. Assim, na faixa etária dos 2 aos 4 anos, declararam falar português em casa 25,1% dos inquiridos a nível nacional, 30,7% em zona urbana e 17,2% em zona rural, ou seja, 74,9% dos inquiridos em idade de aquisição de L1 a nível nacional, 69,3% em zona urbana e 82,8% em zona rural não falam português em casa. Por outro lado, na faixa etária seguinte – dos 5 aos 9 anos –, declararam falar português em casa 75,1% dos inquiridos a nível nacional, 90,7% em zona urbana e 49,7% em zona rural. **O português é efetivamente a língua mais usada em casa pela maioria da população angolana, principalmente nas zonas urbanas** (INVERNO, 2018, p. 84, grifo nosso).

De acordo com Gomes (2014), a predominância do português no sistema educativo angolano estabelece uma relação hierárquica de desigualdade com as línguas locais de origem africana e gera impacto negativo no desempenho escolar em algumas regiões onde há um predomínio das línguas nacionais.

Essa realidade de que a língua oficial não se faz presente em muitas das práticas de linguagem rotineiras dos cidadãos angolanos é confirmada também pelo professor do departamento de Línguas e Literaturas Africanas na faculdade de Letras da Universidade Agostinho Neto. Em entrevista concedida em 2014 ao Núcleo de Estudos de Identidades e Relações Interétnicas e publicada em 2015 no *Caderno Textos e Debate* desse Núcleo, Sassuco expõe que, em Angola,

cada região tem uma língua representativa. E essa língua que o povo comunica diariamente, ao lado da língua portuguesa. Nós cá nas cidades, nos grandes centros é que falamos o português. No interior do país, o português é falado como uma alternativa e uma necessidade. Portanto, as pessoas acordam, dormem e fazem a sua realidade numa língua local (SASSUCO, 2015, p. 17).

A localização geográfica do país também agrega complexidade ao panorama linguístico angolano. Situada na região da África Austral, Angola faz fronteira com a Namíbia e o Zâmbia, onde a língua oficial é o inglês; com a República Democrática do Congo; e com a República do Congo Brazzaville, ambas com o francês como língua oficial. Esse posicionamento traz mais

elementos para o plurilinguismo do país, pois as populações que vivem nas zonas fronteiriças sofrem uma forte influência linguística dos países vizinhos. Gomes (2014, p. 28) explica que,

[...] essas zonas, muitos cidadãos angolanos se identificam mais com a língua do povo vizinho, que em relação ao português, língua oficial, sobretudo, nas zonas fronteiriças isoladas e distanciadas de outras povoações, vilas ou cidades do país. Do ponto de vista político, Angola está inserida em organizações regionais cuja língua de trabalho não é o português (GOMES, 2014, p. 28).

Há hoje um movimento de resgate e valorização do uso das línguas angolanas em contextos oficiais e públicos, para além dos contextos privados e familiares. No Artigo 19º da *Constituição da República de Angola*, de 2010, declara-se que “O Estado valoriza e promove o estudo, o ensino e a utilização das demais línguas de Angola, bem como das principais línguas de comunicação internacional”. Em 2011, foi aprovada a Lei do Estatuto das Línguas Nacionais de Origem Africana com vistas a regular a situação linguística de Angola em contextos administrativos, educacionais e midiáticos, e há projetos de inserção das línguas locais de origem africana no atual sistema educativo (GOMES, 2014, SASSUCO, 2015, INVERNO, 2018; SANTOS, 2020).

Em relação ao ensino da língua portuguesa, a linguista angolana Amélia Mingas, em entrevista publicada, em 2013, entende que,

como é a língua oficial, é a única que permite o nosso contacto com o exterior, há a necessidade de protegê-la através do ensino, que não tenha como objectivo de ensinar o português de Portugal, mas a investigar o português de Angola que se apresenta em termos de norma. Ensinamos o português segundo a norma portuguesa, mas esta não consegue explicar as especificidades do nosso português. (...) Temos de ver qual é o nosso modo de estar no português para criarmos uma norma (MINGAS, 2013, s/p).

Contudo, no processo de escolarização, os dicionários, gramáticas, livros didáticos utilizados são importados, não havendo materiais em português angolano, conforme relata o professor Sassuco (2015, p. 25). Ainda na entrevista, o professor comenta que, embora não seja efetivo o ensino das línguas nacionais, “há projetos em curso para sua maior inserção na escola básica. Foi a Universidade que começou a dar aulas em línguas nacionais ou a formar um pouco, incentivar as pessoas em falar suas línguas nacionais”. Gomes (2014, p. 18) destaca que

a discussão sobre as línguas locais de origem africana se constitui, hoje, num assunto presente nos círculos políticos, académicos, religiosos e culturais de Angola. Existe um movimento sincronizado de quase todas as forças vivas do país que tende a dar um novo estatuto às línguas angolanas de origem africana.

Entretanto, sobre essas tentativas de valorização das línguas nacionais, Bernardo e Severo (2019) problematizam que as políticas linguísticas hoje adotadas em Angola não dialogam com a realidade plurilíngue local e que

o discurso legal angolano sobre as línguas é, por vezes, ambivalente e contraditório: ao mesmo tempo em que, retoricamente, reconhece e valoriza a diversidade linguística local, essas leis criam mecanismos burocráticos que dificultam a circulação dessas línguas em contextos educacionais (2019, p. 196).

Os autores lamentam que a situação contemporânea do Estado angolano se distancie do que propunha António Agostinho Neto, primeiro presidente do país, que, em 1977, já incentivava modelos bilíngues de educação, refutando a ideia de que o multilinguismo pudesse ser um problema na construção de um projeto de nação. Com base nos estudos aqui citados, podemos afirmar que, em Angola, a institucionalização da língua portuguesa como a única língua oficial e a única língua de escolarização trouxe entraves para um ensino inclusivo. Conforme destacam Bernardo e Severo (2019, p. 214), a inserção desse idioma como oficial também foi acompanhada pela adoção de ideologias, culturas e modos de ver o mundo um tanto distantes da realidade africana: pluridiscursiva, plurilíngue e diversificada.

Institucionalmente, há um discurso de incentivo à presença das línguas nacionais em contextos oficiais, mas, conforme relatado, ainda falta a implementação de ações de políticas linguísticas de valorização efetiva do plurilinguismo que viria a beneficiar tanto a legitimação das línguas locais quanto a própria relação do português e das suas variedades.

4.3.2 Moçambique

Moçambique, outro país plurilíngue e pluriétnico, é também geograficamente cercado por uma diversidade de línguas e etnias. Está localizado na parte austral da África, é banhado pelo Oceano Índico a Leste e faz fronteira com a Tanzânia, Malawi, Zâmbia, Zimbabwe, Essuatíni (ex-Suazilândia) e África do Sul. O português, idioma oficial desde 1975, convive com as cerca de 20 línguas de origem bantu que circulam no país (NHAMPOCA, 2015; CHIMBUTANE, 2018) e fazem parte do repertório e das práticas linguísticas cotidianas da população moçambicana. Em relação às línguas, a *Constituição da República Moçambicana* de 2004 determina:

Artigo 9 (Línguas nacionais)

O Estado valoriza as línguas nacionais como património cultural e educacional e promove o seu desenvolvimento e utilização crescente como línguas veiculares da nossa identidade.

Artigo 10 (Língua oficial)

Na República de Moçambique a língua portuguesa é a língua oficial (MOÇAMBIQUE, 2004).

Dessa forma, constitucionalmente as línguas nacionais são colocadas como “patrimônio cultural”, “como se de pequenos objetos, pequenas relíquias museológicas se tratasse, como se essas línguas fossem realidades abstratas e isoladas das práticas diárias de seus falantes” (NHAMPOCA, 2015, p. 87). Já o português, conforme expõe Firmino (2005), pesquisador e professor da Universidade de Mondlane, é colocado não apenas como uma língua de união e promotora da integração social, mas também como um instrumento do progresso nacional. O professor explica que, em 1975, com a independência de Moçambique, a principal motivação que levou à adoção do português durante a sublevação anticolonial – preservação da unidade nacional – continuou a ser relevante no processo de construção da nova nação-estado. Firmino (2005, p. 141) reproduz em seu artigo a fala proferida, em 1975, por Graça Manchel, então Ministra da Educação:

A Língua Portuguesa é o meio de comunicação entre todos os moçambicanos que permite quebrar as barreiras criadas pelas línguas maternas. (...) A Língua Portuguesa é também a língua veicular do conhecimento científico e técnico. Na alfabetização de milhares de trabalhadores, operários e camponeses, ela desempenha um papel importante pois fornece os instrumentos necessários para orientar e controlar a produção, em suma, para melhorar o bem-estar social e material [...]. É ainda utilizando a Língua Portuguesa que comunicamos com outros povos do mundo, transmitindo a rica experiência do nosso Povo e recebendo a contribuição do património cultural mundial. (discurso da Ministra da Educação e Cultura, 1975, apud FIRMINO, 2005, p. 141-142.).

Com a independência, o Estado formaliza uma política de línguas na qual o português torna-se língua oficial e se espera que passe a funcionar, simbolicamente, como elemento de unidade nacional. Conforme salienta Mariani (2011), com a institucionalização do português, o discurso político produz uma separação entre língua nacional e língua oficial. Porém, como nos demais países africanos focalizados nesta pesquisa, não se trata do estabelecimento de uma língua nacional a partir da qual se regulam as relações com outras línguas (GUIMARÃES, 2005); “essa regulação é dada a partir da institucionalização de uma língua oficial que não é

nacional, que é considerada para a maioria da população como uma língua estrangeira” (MARIANI, 2011, P. 118).

Segundo dados do Censo 2007, em Moçambique, o português é uma língua essencialmente urbana, falada por 50,4% da população, sendo a L1 (primeira língua) de 10,7% dos falantes.; e é majoritariamente adquirido na escola e visto como uma língua de mobilidade social:

É este panorama linguístico que desafia qualquer tentativa de etiquetar países como Moçambique como “lusófonos” ou de promover políticas monolíngues em torno da língua portuguesa. Países como Moçambique só têm a ganhar se o seu mosaico linguístico for concebido como capital simbólico e instrumental a explorar, e não como um problema a contornar a “todo custo” (CHIMBUTANE, 2018, p. 111).

Assim, o português vive o paradoxo de ser considerado pelo governo uma ferramenta de unidade nacional, detendo a primazia diante das cerca de vinte línguas nacionais de origem bantu, e, ao mesmo tempo, não sendo do domínio de boa parcela da população, colocando-se, inclusive, como um entrave no processo de escolarização, uma vez que se tornou um dos elementos responsáveis por altas e recorrentes taxas de reprovação (SITOE, 2014; NHAMPOCA, 2015). Conforme explica Mapasse,

a língua portuguesa é disciplina básica. Por isso, em todas as classes com exame final, o aprendente que não alcança 50% de aproveitamento escolar (10 numa escala de 20 valores) reprova o ano, independentemente das notas positivas que tenha nas outras disciplinas do grupo. A avaliação, na disciplina de língua portuguesa, incide sobre compreensão e produção orais; compreensão escrita e leitura; produção escrita; compreensão criativa oral ou escrita; e funcionamento da língua (MAPASSE, 2020, p. 146).

Sobre essa situação, Ponso (2016) ressalta que

[e]m princípio, o discurso fundador de Moçambique pós-colonial considera a premência do português como meio de integração dos cidadãos no sistema nacional e como facilitador do desenvolvimento das instituições políticas e sociais. Porém, apenas o português parece não dar conta da complexa realidade sociolinguística moçambicana; por isso, os movimentos admitem a necessidade de se elaborarem programas educativos considerando as línguas africanas como bases (PONSO, 2016, p. 71).

Pesquisadores e linguistas moçambicanos defendem que apenas com uma metodologia bilíngue seria possível resolver esses problemas pedagógicos do sistema de ensino moçambicano (Cf. SITOE, 2000; CHIMBUTANE, 2018; FIRMINO, 2002). De forma progressiva, o ensino bilíngue na Educação Básica tem sido implementado no país, em uma perspectiva de que as línguas nacionais também possam funcionar como “acesso ao

conhecimento científico e técnico, à informação bem como de participação nos processos de desenvolvimento do país”, conforme citado na Lei 18/2018. Chimbutane (2018) reconhece um progresso no discurso e, de certo modo, na legislação moçambicana em relação à valorização das línguas nacionais. Nas palavras da pesquisadora,

O clima ideológico atualmente vivido em Moçambique é favorável à promoção e valorização das línguas e culturas locais promove um encontro do encontro entre o tradicional e o moderno. A introdução do ensino bilingue é, pelo menos em parte, consequência desta abertura de espaços ideológicos e de implementação de políticas favoráveis a línguas de menor estatuto social (CHIMBUTANE, p. 117).

Contudo, Chimbutane destaca que ações mais efetivas em prol do multilinguismo “continuam, na essência, estéreis perante as práticas monolíngues que imperam na sociedade moçambicana” (p. 107), uma vez que o português continua como a língua de prestígio e de mobilidade socioeconômica no país. No entanto, as línguas locais continuam sendo simbolicamente associadas à preservação da herança cultural, e não a um papel instrumental.

4.3.3 Guiné Bissau

Guiné-Bissau localiza-se na África Ocidental, faz fronteira com o Senegal ao Norte, Guiné ao Sul e, ao Leste, com o Oceano Atlântico. Foi o primeiro país africano sob a administração colonial portuguesa a conquistar sua independência, em 1973, assim como as demais ex-colônias de Portugal, baseando-se na política de “uma nação, uma língua”. Adotou o português como língua oficial em um cenário plurilíngue e pluriétnico. Nesse país, embora o português seja falado por cerca de 10% da população, é a única língua de escolarização, o que traz impactos negativos no processo educacional (SANTOS e SILVA, 2016). Segundo Djau (2020, p. 104), nos dias atuais, Guiné-Bissau se encontra sob efeitos da ideologia linguística “derivada do projeto de Estado-nação europeu moderno, atualizando e legitimando cada vez mais o prestígio da Língua Portuguesa em relação às demais línguas que compõem o quadro etnolinguístico do país”. Para apresentar o cenário linguístico de Guiné-Bissau, usamos como referência informações presentes nos trabalhos de Ichinose (2018), Djau (2020), Cá e Rubio (2018), que nos ajudam na compreensão do contexto linguístico e político linguístico guineense.

Conforme relatam esses pesquisadores, é na língua crioula, falada por cerca de 90% da população, que os guineenses de fato se compreendem e se comunicam. No “mosaico linguístico” desse país, há também que se considerar as línguas étnicas, faladas pelos variados

grupos e que são vistas como “suporte cultural da tradição”. Em termos demolinguísticos, ou no seu mosaico sociolinguístico, o país dispõe de 1,7 milhão de habitantes, são faladas cerca de 23 línguas, e a população é composta de mais de dezessete grupos étnicos. Segundo Djau (2020, p. 104), “numa perspectiva geopolítica, a Guiné-Bissau conta ainda com falantes das línguas alóctones oriundas dos países circunvizinhos (Árabe, Inglês, Wolof e Francês) na sua composição etnolinguística”.

Sobre o crioulo de Guiné-Bissau, Ichinose (2018) esclarece que a língua nasceu dos contatos entre o português e línguas étnicas da zona costeira oeste-africana e tem desempenhado o papel de integrar grupos étnicos existentes na nação guineense. Segundo o pesquisador, é frequente o uso do crioulo no cotidiano e nos serviços públicos. Ichinose relata que os presidentes da República, ministros e burocratas de alto escalão e as chamadas “pessoas cultas” dominam a língua portuguesa. Contudo, ele destaca que, mesmo essas pessoas cultas “não falam português de forma natural na vida cotidiana, pelo que também se poderia afirmar que o português na Guiné-Bissau nem uma língua elitista é” (2018, p.153). Na visão do pesquisador, isso faz com que o português desempenhe apenas um “papel nominal” de língua oficial, sendo o seu uso fora dos espaços oficiais raramente observado:

De facto, os documentos governamentais são redigidos em português, os jornais são escritos em português e as obras literárias (que raramente se publicam) também estão escritos em português. As pessoas que sabem escrever português, no entanto usam outras línguas na sua vida quotidiana. **Ficáramos, assim, com a impressão de que a Guiné--Bissau é um país de expressão escrita em português** (2018, p. 154, grifo nosso).

Em relação ao crioulo, o pesquisador lança a seguinte questão: “uma língua de unidade nacional não merece ser a língua oficial de um país?” (ICHINOSE, 2018, p.157). O pesquisador ressalta a situação *sui generis* de que, nesse país, o idioma escrito e o idioma falado não coincidem, uma vez que as pessoas se expressam oralmente em crioulo, mas a comunicação formal escrita é feita em língua portuguesa, dominada por poucos. Essa situação é também reflexo de propostas descontinuadas de políticas linguísticas que valorizem, no ensino, o crioulo, e as línguas étnicas. O autor explica que, hierarquicamente, o português se sobrepõe ao crioulo; e o crioulo, com *status* de língua nacional, sobrepõe-se às demais línguas locais ou étnicas. O linguista destaca que “O crioulo guineense ainda é uma língua com uma norma escrita em que cada sujeito escreve a seu gosto” (2018, p. 158). Essa situação torna-se mais um complicador para uma presença efetiva do crioulo em situações oficiais, ainda que o português “não funcione como se deseja”. No processo de escolarização, a língua oficial continua sendo um dos motivos pelo insucesso escolar. Cá e Rubio (2019), em pesquisa a respeito do perfil

linguístico dos estudantes guineenses e dos procedimentos metodológicos para o ensino do português, apontam algumas inadequações que colaboram para esse insucesso:

Dessas inadequações, destaca-se o emprego de material didático que não considera o perfil linguístico ou realidade linguística dos estudantes guineenses, pois o **material disponível para o ensino de português no contexto guineense apresenta características típicas de quem tem o português como língua materna**, diferentemente do que aponta a análise do perfil dos estudantes guineenses. Além do uso de **material descontextualizado**, que não leva em consideração a realidade guineense, os estudantes aprendem o português em diferentes idades, muitas vezes já na adolescência ou fase adulta, em idade posterior à apontada por alguns especialistas da linguagem e da neurociência como mais adequada. Assim, soma-se ao material didático inadequado, o **contato, por vezes em fase adulta, com a língua**, o que torna ainda mais complexa a aprendizagem, se considerados os procedimentos metodológicos adotados, com o português ensinado como uma disciplina normativa, com foco na gramática, na estrutura da língua, no sistema abstrato, na nomenclatura dos elementos gramaticais, em frases soltas, sem conexão e contextualização, e com ausência de textos reais (CÁ e RUBIO, 2019, p. 417, grifo nosso).

Essas “inadequações” levantadas pelos pesquisadores levam a uma série de observações relacionadas aos processos de ensino-aprendizagem de língua materna e, também, de políticas linguísticas, que fugiriam ao escopo desta pesquisa. Ichinose (2018), Djau (2020), Cá e Rubio (2018) não negam ou rejeitam a importância da língua portuguesa em Guiné-Bissau, mas os pesquisadores são unânimes em ressaltar que ações relacionadas a um planejamento linguístico são de suma importância no país, principalmente no que se relaciona ao processo de escolarização.

O conhecimento sobre essa realidade nos faz questionar se essa situação linguística se refletiria nos resultados do Celpe-Bras. Retomaremos oportunamente essa questão.

4.3.4 Cabo Verde

Cabo Verde é um arquipélago formado por dez ilhas, nove das quais habitadas, somando uma população total de cerca de 543.767, segundo dados do Banco Mundial. Santiago é a ilha mais populosa, abrigando mais de 50% dos habitantes, e é onde está localizada a capital, Praia. Em relação ao panorama linguístico, Lopes (2011, p. 1) explica que a sociedade cabo-verdiana é marcada pela presença de duas línguas em contato: o português, língua oficial, “e, como tal, língua do ensino, da comunicação escrita em geral, da administração e dos contactos com o exterior do país, e um crioulo de base lexical portuguesa, a língua cabo-verdiana não escrita e não oficial”. Sobre essa situação, Cardoso (2018) expõe que:

[a]pesar de mais de cinco séculos de coabitação entre a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana, não foram criadas condições favoráveis à construção de um bilinguismo consistente e coeso, acessível a todos os cidadãos. Apenas os que tiveram o privilégio de frequentar o sistema de ensino alcançaram o estatuto bilíngue, que de algum modo é incompleto, tendo em conta que a língua cabo-verdiana ainda não é formalmente ensinada de um modo generalizado (p. 126).

No Artigo 9º da Constituição cabo-verdiana, sobre “línguas oficiais”, está definido que

1. É língua oficial o Português.
- 2.O Estado promove as condições para a oficialização da língua materna cabo-verdiana, em paridade com a língua portuguesa.
- 3.Todos os cidadãos nacionais têm o dever de conhecer as línguas oficiais e o direito de usá-las (Cabo Verde, 1992).

Além do Artigo da Constituição dedicado a Línguas Oficiais, em uma postura também favorável ao fortalecimento da língua cabo-verdiana, registra-se o Decreto-Lei n.º 8/2009 de 16 de março, o Alfabeto Unificado para a Escrita do Cabo-verdiano – o ALUPEC –, que institui o alfabeto do cabo-verdiano. Porém, ainda que o documento faça referência a “línguas oficiais”, no plural, o português segue, singularmente, como a única língua oficial no país, “e o cabo-verdiano ainda se encontra num processo de valorização com vistas à sua oficialização que permite sua ‘paridade com a língua portuguesa’” (CARDOSO, 2018, p. 142). Conforme ressalta Lopes (2011), a instituição de um alfabeto comum (que não tem unanimidade em sua aceitação), não é suficiente para a organização de um sistema de escrita. Além desses aspectos, há ainda diferentes variedades nacionais do português e muitos preconceitos sociais e linguísticos que dificultam a instituição de um vocabulário comum. Nesse sentido, a construção de políticas linguísticas que favoreçam a oficialização do cabo-verdiano e de um bilinguismo efetivo parece ainda estar mais nas intenções do que nas ações. Para Lopes,

[...] a ausência de um conhecimento consistente das variedades do português caboverdiano impede a identificação de uma variedade padrão, reconhecida como tal pela comunidade, o que dificulta, nomeadamente, a elaboração de uma política linguística adequada e a definição da norma culta. Assim, e de modo paradoxal, a variedade tomada como norma continua a ser a variedade padrão do português europeu (LOPES, 2011, p. 1).

Nesse mesmo entendimento, Cardoso (2018) complementa que

[o] bilinguismo em Cabo Verde é apenas individual e caracteriza-se por uma aquisição sequencial, uma vez que os que dominam o português normalmente apreendam-no na escola e em contexto formal. O português “é a língua problemática”. A escola tem sido o veículo quase exclusivo de acesso à língua portuguesa e é ela que potencializa o bilinguismo cabo-verdiano. (...) O

sistema de ensino é essencialmente monolíngue, em português língua segunda, e exclui a L1 (CARDOSO, 2018, p. 132).

O pesquisador ressalta que as línguas crioulas continuam batalhando por um espaço na educação formal e nos currículos escolares, e o pouco prestígio a elas atribuído se coloca como um obstáculo à inserção delas nos sistemas educativos. Corroborando essa visão, Torquatto (2011, p. 155) observa que, em Cabo Verde, o uso das línguas portuguesa e cabo-verdiana é partilhado em alguns espaços sociais, por uma parcela bilíngue da comunidade; e a parcela monolíngue “é posta em contato (por vezes, conflituoso) com a língua portuguesa”. A pesquisadora, ressalta que, no desenvolvimento das políticas linguísticas no país,

a língua caboverdiana é atrelada à tradição — o que, de certa forma, coloca-a à margem do contexto atual de internacionalização e de globalização — e a língua portuguesa é mais fortemente associada à contemporaneidade, consequentemente, mais apta a responder às demandas do contexto atual, especialmente em função da CPLP (TORQUATO, 2011, p. 181)

No contexto educacional, conforme enfatizam Monteiro, (2009), Rosa (2010), Lopes (2011) e Cardoso (2011), a L1 tem sido utilizada apenas como recurso para apoiar a aprendizagem da língua portuguesa, uma vez que os professores, em níveis distintos de ensino, para ensinar, recorrem ao cabo-verdiano:

Esta situação ocorre não só no ensino básico, como em níveis mais avançados, uma vez que, frequentemente, a L1 se torna o único veículo para fazer chegar à mensagem que se queria passar em português. Apesar da sua exclusividade no contexto escolar, o português continua a ser a língua de constrangimento e o seu domínio é problemático (CARDOSO, 2011, p.137)

Propostas para implementação de um ensino bilíngue em Cabo Verde têm sido apresentadas e testadas. Cardoso (2011, p. 140) relata que, em 2010, houve um projeto piloto de ensino bilíngue, realizado pelo Ministério da Educação de Cabo Verde, baseado, entre outros, em aspectos como os seguintes: o fato de a L1 ser ignorada no processo de ensino-aprendizagem, a despeito da realidade diglósica de Cabo Verde; as evidências da falta de eficácia de um ensino apenas em língua portuguesa; as diferenças de estatuto entre a língua portuguesa e a língua cabo-verdiana, bem como os contatos múltiplos entre essas línguas. Tal projeto foi implementado em 2013, e no final de 2014, conforme relata o pesquisador, uma equipe de acompanhamento composta por avaliadores do Ministério da Educação e de membros externos constatou avanços no que se refere ao domínio da leitura tanto em português quanto em cabo-verdiano; os países foram unânimes quanto aos impactos positivos da experiência. Os

resultados positivos fizeram com que o projeto fosse estendido para outras escolas, mas ainda não de forma ampla.

4.3.5 São Tomé e Príncipe

De acordo com Hagemijer, Gonçalves e Afonso (2018), São Tomé e Príncipe é a ex-colônia portuguesa na África onde se regista o maior número de falantes de português como primeira língua. Segundo os pesquisadores, o português, embora língua não materna, começou a consolidar-se cada vez mais como principal língua veicular ao longo do século XX e acentuou-se sobretudo depois da Independência, em 1975, quando o português passou a ser língua oficial exclusiva, língua de escolarização e de mobilidade social. Nas palavras dos autores,

[...] de língua da elite e dos domínios altos, o português passou gradualmente a ser a língua de todos os contextos comunicativos, altos e baixos da maioria dos são-tomenses. A atual hegemonia do português nas ilhas é reforçada pela ausência de uma política linguística pró-crioula sustentada. Desta forma, a estigmatização dos crioulos, herdada do tempo colonial, nunca foi devidamente ultrapassada, impedindo, em definitivo, a construção de uma identidade crioula ligada às línguas crioulas. Por estas razões, São Tomé e Príncipe é, de entre as ex-colônias portuguesas em África, o país onde, atualmente, se regista o maior número de falantes nativos do português (HAGEMEIJER, GONÇALVES e AFONSO, 2018, p. 58)

Conforme os pesquisadores demonstraram, em 2012, 98,4% da população falava a língua portuguesa (dados do Censo do Instituto Nacional de Estatísticas de São Tomé e Príncipe). Esse alto percentual de falantes de português estaria associado ao abandono das demais línguas e da inexistência de política linguísticas que valorizassem as línguas nacionais. Corroborando essa visão, Araújo (2020, p. 186) relata que:

[...] sendo a escola um dos principais veículos para a promoção da língua oficial, pode-se afirmar que o Estado são-tomense promove o português, via escolarização. Embora o sistema escolar nacional enfrente problemas, o Estado investiu em 2017, 4,86% e 5,08% em 2016, do PIB na educação. Por ser a única língua oficial, o português é também empregado em todas as comunicações do Estado, bem como em todas as atividades públicas. Dessa forma, ao eleger o português como língua oficial, o Estado são-tomense nos últimos 44 anos ajudou a promover uma substituição linguística com profundas consequências para a sociedade são-tomense.

O autor também expõe que, no processo de ensino, enfatizam-se normas escolares do português europeu e nega-se a existência de uma norma local. O autor pontua que os estudos que tratam sobre as variedades no português de São Tomé e Príncipe “encontram resistências

na sociedade conservadora” (p.187), que se apegue à norma lusitana. Agostinho *et al.* (2020) destacam que

[...] um ponto que colabora para o preconceito e a consequente segregação social do Português São-tomense é a própria ausência de descrição dessa variedade, pois, para o preconceito ser dirimido, é preciso que se conheçam minuciosamente os aspectos linguísticos e sociais que dirigem os juízos de valores dos falantes são-tomenses. Se não há tal conhecimento desses fatores condicionantes, dificilmente será possível combater efetivamente o preconceito já instaurado (AGOSTINHO *et. al.*, 2020, p. 76).

Em relação às línguas locais, Hagemeijer, Gonçalves e Afonso (2018) destacam que a música tem um papel importante no suporte à manutenção de algumas línguas nacionais, uma vez que canções compostas nessas línguas têm algum espaço para difusão nas rádios e fazem parte de uma tradição. Quanto ao ensino, os pesquisadores, tendo como referências os trabalhos de Pontes (2006) e Pontífice (2007), consideram não haver condições mínimas para que as línguas nacionais possam começar a figurar no contexto educativo formal.

4.4 Juntando as peças do mosaico

Esse breve panorama nos mostra que há muitas semelhanças na forma como a língua portuguesa ocupou o lugar de oficial em Angola, Cabo Verde, Guiné-Equatorial, Moçambique e São Tomé e Príncipe, como também na tensão que há entre a língua de acesso à informação, e ao “ao futuro” e as línguas “de casa” e da tradição. Em relação a essa reflexão, Ponso (2016, p. 69) comenta que, nesses países, no período pós-independência,

[...] o português passa a ser dois, o do colonizador e o do revolucionário. A mesma língua – que não é a mesma – ocupa um único espaço, num processo que aparentemente seria contraditório e disjuntivo, mas que constrói discursividades paralelas. Em vez de uma substituição do valor simbólico da língua, há o acréscimo de um outro sentido para a língua de colonização, que não é simplesmente transportada, mas constituída de acordo com sua historicidade, que é outra.

Esse “outro sentido” que às línguas portuguesas possa ser atribuído acaba por ser desprestigiado pela manutenção de uma norma ainda presa ao português europeu, associada a uma “política assimilacionista colonial” e à possibilidade de “ascensão social”, conforme destaca Firmino (2005, p. 70). Assim, o português acaba por se fazer uma língua de exclusão. Conforme manifesta Bagno (2015), não se pode encarar a língua como um objeto descontextualizado e independente das pessoas que a falam. O acesso e a circulação limitados

da língua portuguesa nesses países colocam em suspeição a ideia do português como língua comum.

O fato de ser a principal língua de escolarização compromete o desenvolvimento escolar de muitos estudantes que, por não terem tanta intimidade com a língua portuguesa, apresentam mais dificuldade em alcançar as informações nas diferentes áreas de conhecimento, conforme destacado pelos pesquisadores até aqui citados. Sobre essa questão, debruçaram-se representantes dos países que formam a CPLP, no Colóquio Internacional de Maputo, ocorrido em setembro de 2011, em Moçambique. Esse evento, que teve como tema a “Diversidade Linguística nos Países da CPLP”, resultou na *Carta de Maputo*, documento que traz um conjunto de recomendações sobre o ensino de línguas nos sistemas educacionais dos países membros da CPLP. Entre as recomendações, destaca-se a introdução de mais línguas nos currículos dos sistemas educacionais e a adoção das diferentes normas nacionais do português.

No capítulo “A Carta de Maputo e perspectivas sobre o ensino do português em Moçambique e Angola”, Pinto (2015) enfatiza que essas recomendações resultam do reconhecimento da influência positiva que a aproximação da “língua de casa” e “da escola” tem sobre o sucesso escolar e o desenvolvimento humano das sociedades. Pinto (2015), com base em estudos que analisam o desenvolvimento socioeconômico de países que adotaram a “língua da casa” no sistema de ensino, conclui que, “onde há ensino de língua materna, há taxas mais elevadas de alfabetização, há mais democracia, há mais bem-estar social e há mais desenvolvimento econômico” (PINTO, 2015, p. 18). O autor entende que, sendo o português a única língua em que se ensina e se aprende, ela acaba por “condicionar (e restringir) a aquisição de conhecimentos em outras disciplinas como matemática, história, ciências de natureza ou geografia, por exemplo” (2015, p. 23.). Logo, a expectativa é de que, com esse movimento que se desenha em alguns países que formam o bloco dos PALOP, de inserção das línguas nacionais no currículo, os processos de aprendizagem sejam mais motivados e facilitados. Percebe-se, contudo, que há ainda um longo trabalho até que essas políticas linguísticas sejam implementadas, sendo essa inserção um processo complexo e difícil cujos efeitos se observam a muito longo prazo” (PINTO, 2015, p. 9). O fato de as línguas nacionais nos PALOP contarem com poucos instrumentos de gramatização (AUROUX, 1992), é mais um dificultador no processo para a oficialização e inserção delas de forma definitiva nos currículos.

As discussões levantadas até aqui mostram que esse idioma presente em quatro continentes, embora receba o mesmo rótulo de “língua portuguesa”, envolve uma diversidade tão grande quanto à sua própria abrangência. Tal diversidade, contudo, ainda é, em geral, entendida como problema, quando concebida sob as lentes de uma ideologia de políticas de

língua homogeneizadora e visam à promoção das línguas (em suas variantes de prestígio), sem se considerarem os falantes e seus contextos (MAKONI e PENNYCOOK, 2015). Ou ainda como parte de um mercado de línguas (ZOPPI-FONTANA e DINIZ, 2008).

Como língua internacional, o português ganhou força ao ter “estatutos de oficialidade ou estatuto especial” (OLIVEIRA, 2013), em blocos econômicos e organizações internacionais, como União Europeia, Mercosul, Comunidade para o Desenvolvimento da África Austral (CDA), Comunidade Econômica dos Estados da África Ocidental (CEDEAO), Comunidade Econômica dos Estados da África Central (CEDEAO) e Associação de Nações do Sudeste Asiático (ASEAN). Em entrevista coletiva de abertura da 74ª sessão da Assembleia Geral da ONU, em Nova Iorque, em 18 de setembro de 2019, o então secretário-geral da Organização das Nações Unidas, António Guterres, declarou que “a Comunidade dos Países de Língua Portuguesa, como a *Commonwealth* e a francofonia, tem um papel muito importante no quadro das Relações Internacionais, são parceiros das Nações Unidas⁴¹”. Nessa perspectiva, tal posição internacional agrega valor à língua, mas não a qualquer português, e sim a certas variedades de prestígio.

Prova disso é a área de PLA, que se fortaleceu a partir do início do século XX, consolidando-se como importante área de atuação no campo de ensino e pesquisa em língua estrangeira e ganhou espaço no mercado editorial de livros didáticos, principalmente na variedade brasileira, além de se fazer presente em pautas sobre internacionalização e políticas linguísticas nas instituições de ensino no Brasil. O português como língua adicional tornou-se mais um idioma dentro de um mercado de línguas (ZOPPI-FONTANA e DINIZ, 2008), “organizado por uma hierarquia de línguas e regido por fatores que condicionam o comportamento dos falantes atraindo-os para determinadas línguas e levando-os ao rechaço ou pelo menos à indiferença em relação a outras línguas” (OLIVEIRA, 2013, p. 64).

Nesse momento em que a língua portuguesa e o Brasil estavam “em alta”, entender o “valor” a ele atribuído se fazia relevante, como veremos na subseção a seguir ao discutirmos brevemente sobre o valor das línguas.

4.5 O valor das línguas

A partir de critérios e objetivos diversos, as línguas podem, segundo certas perspectivas, ser conferidas a pesos e valores distintos, gerando *rankings* que fomentam “a guerra das línguas” (CALVET, 2006) e o “mercado” ao redor delas. O valor de uma língua é relacional,

⁴¹ Disponível em: <https://news.un.org/pt/story/2019/09/1687492>. Acesso em: 10 dez. 2019.

isto é, ele é atribuído sempre em comparação de umas às outras (CALVET, 2006; HAMEL, 2008). Os resultados dessas comparações trazem como impacto a hierarquização de identidades e culturas e a reafirmação de assimetrias econômicas e sociais. Sobre essa questão, Roncarati *et. al.* (2012,), no artigo *Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa*, trazem grandes contribuições, ao pontuarem para o fato de que dados e informações que levam à mensuração da importância das línguas “podem recortar ou falsear os dados, já que muitas vezes propendem a mostrar aspectos da língua favoráveis a alimentar o ufanismo e o nacionalismo do autor” (p. 76). Retomaremos, então, alguns pontos desse estudo que vêm ao encontro das questões postas em nossa pesquisa. Sobre os levantamentos sociométricos, os pesquisadores ponderam que

[...] tais estudos pressupõem uma homogeneidade no tratamento das línguas que muito mais idealiza uma comunidade de fala transnacional do que reflete uma realidade de práticas linguísticas, necessariamente heterogênea, tanto pelos fatores sócio-econômicos, históricos e simbólicos que cercam as línguas quanto pelas suas estruturas (RONCARATI *et. al.*, 2012, p. 76)

Procurando desconstruir uma visão romantizada e apegada a uma herança colonial do conceito de lusofonia, Roncarati *et.al.* (2012) problematizam dois pontos relacionados à sociometria dos estatutos da língua portuguesa em suas dimensões geopolíticas, econômico-culturais e interétnicas. O primeiro deles diz respeito ao comprometimento da sociometria do português com fatores de defesa da lusitanidade; o segundo – diretamente relacionado ao anterior – diz respeito à assimetria entre as variedades nacionais da língua portuguesa no cenário geopolítico internacional. Como bem salientam Roncarati *et. al.* (2012, p. 76-77),

o crescente interesse dispensado ao nosso idioma se restringe ao cotejo entre o português europeu e o português brasileiro e exclui as outras variedades nacionais da língua portuguesa em seus espaços simbólicos de identidades e diversidades africanas e asiáticas.

Para demonstrar o caráter relativista e a flutuação de critérios das pesquisas sociométricas, com base no Barômetro de Calvet, os pesquisadores elencaram cinco critérios comumente usados para medir a importância de uma língua: (i) o número de falantes como língua materna⁴²; o número de países e continentes onde é língua oficial; (iii) línguas mais utilizadas na internet; (iv) peso econômico dos países onde essa língua é oficial e (v) quantidade de prêmios Nobel de Literatura por língua.

⁴² Os pesquisadores utilizaram como fontes os *rankings*: *Ethnologue*, 2009; Observatório da Língua Portuguesa, 2011; Wikipedia em português, 2011; Unesco, 2009; *World's Observatory*, 2007.

Em relação a “número de falantes”⁴³ – o critério mais utilizado nessas pesquisas e mais empregado para se difundir a ideia da importância de uma língua –, o português variou entre a quarta e a sétima posição. Sobre essas variações, os pesquisadores explicam que elas podem se dar por: diferença de metodologia empregada em cada levantamento, diferença de data utilizada em cada pesquisa ou interesses específicos.

Considerando-se o segundo critério, “número de países e continentes em que a língua é oficial”, o inglês ficou em primeiro lugar, e o português apareceu em segundo, junto ao francês, estando presente em quatro continentes. O grupo de pesquisadores ressalta a relação desse critério com a formação dos antigos impérios coloniais, inglês, francês, português e espanhol – línguas que ocupam os primeiros lugares nesse critério. São as línguas dos colonizadores e que permanecem oficiais, mesmo após a descolonização, sob a pressuposição de uma unidade nacional.

Por trás desses números, muitas vezes esconde-se uma tendência etnocêntrica e hegemônica, herdada da ideologia colonial, que insiste em se perpetuar sob novas roupagens: as diversas fonias (lusofonia, anglofonia, francofonia, hispanofonia) assentam-se em um terreno que ainda não apagou nem fez uma revisão crítica sobre a história recente, que subjugou, a ferro e a fogo, as línguas autóctones dos países colonizados, especialmente os de África (RONCARATI et. al. p. 80).

Assim, o “bom posicionamento” do português nesse *ranking* acabou por servir a interesses políticos e de mercado, alimentando o discurso do português como língua internacional, o que conferiu maior “valor” ao idioma. Porém, os números que garantiram ao português esse segundo lugar não significam que essa seja a língua realmente usada e dominada pela maioria da população dos países que compõem a CPLP, como já discutido nas seções anteriores. A propagação da ideia de que o português seja uma língua falada em quatro continentes é verdadeira, mas pode ser relativizada quando observamos mais de perto a situação linguística de países que compõem o grupo dos PALOP.

No quesito “língua utilizada na internet”, o português ocupou, nesse estudo, a quinta posição, ficando atrás do inglês, mandarim, espanhol e japonês, o qual, no critério número de falantes, ocupou a nona posição em três dos cinco *rankings*. Essa quinta posição, conforme destaca Oliveira (2013, p. 56), talvez reflita a situação de letramento da população de países de língua portuguesa, em sua maioria, em momento ainda de desenvolvimento econômico, social e educacional. E, talvez, seja essa a mesma justificativa para a presença do “japonês” em quarto

⁴³ Conforme o estudo, o chinês ou mandarim aparece como primeiro em todos os cinco *rankings*.

lugar nesse quesito, visão que pode ser confirmada pelo *ranking* organizado a partir do indicador a seguir: “peso econômico”.

O critério “peso econômico dos países nos quais as línguas são oficiais” evidencia, conforme sinalizam Zoppi-Fontana (2009) e Diniz (2010), o favorecimento de um processo de capitalização linguística no mundo globalizado. Roncarati *et. al.* (2012.) informam que, para esse indicador, as fontes de consulta foram o Fundo Monetário Internacional (FMI) e a *Central Agency of the United States* (CIA). Os dados lá coletados mostraram que a soma dos PIBs dos nove países de língua oficial portuguesa os coloca em oitavo lugar. No topo da lista, estão os países de língua oficial inglesa, seguido pelos países de língua oficial chinesa e países de língua oficial japonesa. Nas palavras de Zoppi-Fontana,

[...] o processo de capitalização linguística se caracteriza por investir uma língua de valor de troca, tornando-a ao mesmo tempo em bem de consumo atual (mercadoria) e um investimento em mercado de futuros, isto é, cotando seu valor simbólico em termos econômicos. Desta maneira, as línguas, que sempre foram arma de dominação política nos processos de colonização, se tornam na contemporaneidade novo mecanismo de especulação financeira e, conseqüentemente, de dominação econômica para um mundo em que as línguas se tornaram mercadorias, o mais novo e rentável bem de capital cuja posse seria necessária para que o indivíduo contemporâneo possa se inscrever enquanto sujeito de Mercado no mundo globalizado (ZOPPI-FONTANA, 2009, p.83.).

O estudo de Rocarati *et. al.*, publicado em 2012, apontava para uma maior projeção do Brasil e da sua variedade do português no exterior, o que fortalecia também a projeção da língua portuguesa de uma forma geral. O português, como explicitaram os pesquisadores, faz parte do currículo escolar, desde 2009, na Argentina, na Venezuela, no Uruguai, em Zâmbia e, em 2010, passou a ser ofertado também nas escolas do Congo. Naquele momento, a política externa brasileira atuava para que o país se fizesse presente como participante de blocos econômicos como o BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e, mais recentemente, a África do Sul), ou sediando eventos de magnitude como a Copa do Mundo (2014) e as Olimpíadas (2016).

Houve também um aumento dos postos de aplicação do Exame Celpe-Bras, que levam consigo a “marca Brasil” a 40 países. Entretanto, a política linguística exterior brasileira que se fortaleceu, principalmente, no período de 2003 a 2010, atualmente, perde espaço e respeitabilidade no cenário geopolítico. Isso ocorre, já que o Brasil assume posição de isolamento no que tange aos assuntos que dependem das relações exteriores. “A natureza inexoravelmente política das iniciativas para a promoção do português” (DINIZ, 2020, P. 193) tem estado por ora silenciada e negligenciada.

Retomando Roncarati *et. al.* (2012), “Prêmios Nobel de Literatura” é o último critério considerado no estudo. Nessa categoria, enquanto línguas como a alemã, que ainda não tinham tido destaque nos *rankings*, aparece em terceiro lugar, antecedida pelo inglês e pelo francês. A língua portuguesa alcança apenas o 13º lugar, isso graças ao Nobel de Literatura concedido a José Saramago em 1998. Sobre esse critério, os pesquisadores comentam que

[...] assim como alguns critérios acima, esse sofre influência da economia, mas também da ideologia da superioridade ocidental. Basta observar que as línguas no topo da lista são justamente aquelas mais valorizadas durante o século XX, principal período de entrega dos prêmios, como línguas de literatura e de “prestígio cultural” ou científico (2012, p.85)

Estudos sociométricos demonstram que, por trás de informações quantitativas, há intenções e interpretações que respondem a demandas políticas, ideológicas e econômicas, que promovem competição e valoração entre as línguas e suas variedades. Sublinhamos que, ao usar o termo “intenções”, não estamos dizendo que haja manipulação, mas “interpretação” de dados, que, como não poderia deixar de ser, é feita a partir de posições ideológicas – que se revelam ufanistas e nacionalistas, com frequência, como no caso das línguas.

Essa discussão se alinha à visão crítica de linguistas e linguistas aplicados (Cf. DINIZ, 2010, 2012; FARACO, 2008, 2016; SIGNORINI, 2013; OLIVEIRA, 2013; MOITA-LOPES, 2013), que problematizam questões relacionadas à divergência em torno da ideia de “lusofonia”, que tanto pode ser vista de forma utópica quanto pode atender a interesses políticos e ideológicos que valorizam determinadas variedades em relação a outras. No Brasil, o português é língua materna da maioria da população, mas não de todos. É a língua nacional e oficial, mas não a única a ser praticada em nosso país, que insiste em assumir-se como monolíngue⁴⁴, gerando um silenciamento de outras línguas que aqui se fazem presentes.

No caso da língua portuguesa no continente africano, como também no Brasil, a política assimilacionista impôs medidas oficiais contra as línguas ali existentes, no propósito de unificar estados multiétnicos e multilíngues, gerando “de um lado, o encontro do português com outras

⁴⁴ Embora vejamos hoje algumas ações de abertura a um plurilinguismo, como Lei nº 210, de 31 de outubro de 2006, que dispõe sobre a regularização da co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, à Língua Portuguesa, no município de São Gabriel da Cachoeira, no Estado do Amazonas, entendemos que ainda são tímidas e pontuais tais ações. A página do Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL) traz informações sobre as várias línguas cooficiais em nível municipal no país (Cf. <http://ipol.org.br/sobre-o-ipol/>). Citamos também a Língua Brasileira de Sinais (Libras) que, embora seja oficialmente reconhecida como meio de expressão no Brasil, desde 24 de abril de 2002, através da Lei nº 10.436, não como é uma língua oficial, uma vez que, na Constituição do Brasil, no Artigo XIII, a única língua mencionada como “língua oficial” do país é o português.

línguas, e, de outro, um paulatino ‘desencontro do português com ele mesmo’” (MARIANI, 2004, p. 28).

O *status* alcançado pela variedade brasileira a coloca em situação de igualdade em relação à variedade portuguesa. Teríamos, então, dois “modelos” de língua portuguesa a serem seguidos ou adotados, sob a ideia de que essas duas variedades têm normas mais rígidas e melhores recursos para serem “exportadas” em publicações científicas, por exemplo. Entretanto, sabe-se que questões econômicas contam também nessa valoração das variedades do português. Percebemos, então, que a noção de lusofonia como ideia de “nações irmanadas por uma herança histórica, pelo idioma comum e por uma visão compartilhada do desenvolvimento e da democracia”, conforme declarado na página da CPLP, é uma ilusão, ou uma quimera (FARACO, 2012), uma vez que é grande o desnível em relação à representatividade das variedades da língua e toda a pluralidade que delas emerge.

A reportagem intitulada “África terá maioria dos falantes do português até o fim do século”, publicada na página da Empresa Brasil de Comunicação (EBC)⁴⁵, no dia 05 de outubro de 2019, mostra que a realidade indicada no Gráfico 3 (apresentado na página 101, deste estudo) poderá mudar bastante:

Com cerca de 210 milhões de habitantes e a maior população entre os países-membros da Comunidade de Países de Língua Portuguesa (CPLP), o Brasil é hoje, de longe, a nação com o maior número de falantes do idioma. Mais de oito em cada 10 pessoas que falam português no mundo atualmente são brasileiros.

No entanto, a partir de 2050, essa realidade começará a mudar e o crescimento demográfico de Angola e Moçambique, somado a uma redução da população no Brasil, puxará o pêndulo da língua portuguesa para o continente africano”. A afirmação é do ministro dos Negócios Estrangeiros de Portugal, Augusto Santos Silva, para quem, até o final deste século, a maioria dos falantes do português estará na África.

Esses dados alertam para o potencial de crescimento do idioma. Segundo Oliveira (2013, p. 64), considerando-se o crescimento demográfico dos países da “África Lusófona”, “a língua portuguesa é uma das de mais rápido crescimento.” Contudo, podemos questionar se as variedades do português praticadas nesses países cresceriam também no prestígio ou se esse crescimento. Sob a ótica que entende a língua como *commodity* (OLIVEIRA, 2013), poderia potencializar o “litígio linguístico” (DINIZ, 2010) entre Brasil e Portugal. Se de um lado há o discurso de reconhecimento da heterogeneidade da língua portuguesa, de outro há a busca por

⁴⁵ Disponível em: <http://agenciabrasil.ebc.com.br/internacional/noticia/2019-10/africa-tera-maioria-dos-falantes-do-portugues-ate-o-fim-do-seculo>. Acesso em: 21 out. 2019.

uma homogeneização para o fortalecimento do mercado global. Sobre esses embates linguísticos, Oliveira (2013, p. 73) conclui que

a constituição de uma língua comum, cada vez mais útil a seus falantes e amplificada em seus usos e âmbitos, não passa pela gestação nem pela composição de uma forma central ou única do idioma, mas – ato político que é – passa pela criação de instâncias comuns de gestão, que deliberarão, por consenso, sobre o espaço de variação necessário para que cada um dos países falantes se sinta representado e possa investir na promoção deste idioma comum, para seu próprio benefício e dos seus cidadãos, através dos seus recursos intelectuais, culturais e econômicos.

Para Faraco (2009, p. 10-11), o entendimento do ideal de lusofonia varia entre os países: para Portugal, ele representaria “a continuidade da dominação com outra roupagem”; para o Brasil, funcionaria “como parte de uma estratégia de projeção geopolítica do país”; para os PALOP, trata-se de uma repetição de um histórico de imposições, visto que eles não se sentiriam representados pela “fonia lusa”. Severo (2013, p. 465) enfatiza que é preciso questionar “a maneira como as esferas reguladoras utilizam, transformam ou se apropriam de uma dinâmica local das relações entre os sujeitos e as línguas, pois isto passa a ter um valor político ou econômico”. Concordamos com Roncarati *et. al* (2012, p. 92), quando concluem que

[...] o efeito de negar as assimetrias dos estatutos das variedades nacionais para forjar uma unidade linguística, bem como o processo de capitalização linguística tão útil para os governos, mostram quão frágil pode ser essa lusofonia se não for respaldada por políticas culturais transnacionais baseadas na diversidade.

Retomando o foco deste estudo, levantamos questões relacionadas à obrigatoriedade de estudantes oriundos dos PALOP se submeterem ao Celpe-Bras para participarem do Programa Estudante-Convênio Graduação (PEC-G). O PEC-G, como já exposto anteriormente, é um programa de cooperação que envolve países da América Latina, Ásia e África; e o Celpe-Bras é um instrumento que contribui para a expansão geopolítica da variedade brasileira da língua portuguesa. A exigência do exame a estudantes de países que fazem parte da CPLP e que têm a sua formação escolar em língua portuguesa nos coloca algumas questões. A primeira delas é: se a escolarização em língua portuguesa é obrigatória nesses países (e se parte desses estudantes têm o português como língua materna), solicitar um exame de proficiência voltado para falantes de outras línguas implicaria que o Brasil não estaria reconhecendo esse sistema como sendo capaz de formar falantes de português? (DINIZ e BIZON, 2015).

O Brasil estaria, assim, se colocando no papel de aferir a língua portuguesa de falantes de língua portuguesa e direcionando uma determinada concepção do que seria saber essa língua? Por consequência, não estaria hierarquizando esses saberes, colocando-se na contramão da ideia de elo linguístico que aproximaria os países de língua oficial em propostas de ações cooperativas? Esse é um debate delicado que revela um discurso frágil da celebrada concepção de “unidade linguística”. A breve explanação sobre a realidade linguística de Angola, Cabo Verde, Moçambique, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau nos mostra que a língua oficial é, muitas vezes, um problema no processo de escolarização pelo fato de, para uma parcela desses estudantes, o uso desse idioma se limitar ao contexto escolar. No entanto, 98% dos estudantes que compõem a nossa amostra concluíram, pelo menos, 12 anos de escolarização em língua portuguesa. Questionamos, então, o uso de um exame que foi feito para avaliar a proficiência de português como língua estrangeira para um público para o qual o português tem outro *status*.

Para avançarmos nessa discussão, no capítulo a seguir, nós nos dedicaremos a discorrer sobre o tema *letramentos*.

5 LETRAMENTOS NO EXAME CELPE-BRAS

Letramento é um fenômeno de muitos significados. (SCRIBNER, 1984. p. 9)

No Celpe-Bras, como já exposto, o examinando deve mostrar proficiência em língua portuguesa sendo capaz de agir adequadamente em uma série de situações de uso da língua que lhes são apresentadas nas quatro tarefas que compõem o teste, além de demonstrar desenvoltura para conversar sobre as diversas temáticas que lhes são propostas na Parte Oral do exame. Assim, cada uma dessas situações exige a mobilização de uma série de habilidades que vão muito além da codificação e decodificação da língua. Para realizar adequadamente as tarefas, o examinando precisa compreender o contexto das situações propostas, identificando o papel que deverá assumir, os interlocutores envolvidos, o gênero discursivo por meio do qual se dará a interação, além de compreender as informações fornecidas nos textos-base, selecionando aquelas que serão mais relevantes para o cumprimento da proposta. Durante a interação de 20 minutos, é esperado que esse participante não se limite a respostas breves, entenda como se dão as trocas de turno nessa “conversa”, apresente seu ponto de vista sobre questões culturais. Nesse sentido, mais que saber a língua, é preciso saber agir por meio dela, demonstrando, pois, proficiência, na participação em eventos de letramentos diversos.

Neste capítulo, apresentaremos, primeiramente a edição 2018 do Celpe-Bras, foco de nossa análise, descrevendo e analisando as tarefas e as temáticas propostas aos examinandos, para, nas seções seguintes, estabelecermos discussões sobre o conceito de letramento e sua relação com a concepção de proficiência adotada no Celpe-Bras.

5.1 Celpe-Bras Edição 2018

Apresentaremos a seguir as partes Escrita e Oral da Edição 2018 do Exame Celpe-Bras, cujas produções foram analisadas neste estudo.

5.1.1 *Parte Escrita*

No ano de 2018, por questões administrativas do INEP, houve apenas uma edição do exame. No Quadro 9, a seguir, trazemos um mapeamento das tarefas dessa edição e dos propósitos solicitados em cada uma delas.

Quadro 9 – Tarefas da Parte Escrita – Edição 2018

TAREFA	Tema	Propósito	Gênero	Emissor	Receptor
I	Segurança da urna eletrônica	Defender a segurança da urna eletrônica	Artigo	Representante do TSE	Leitor de um jornal de circulação nacional
II	Direitos de pessoas que trabalham como motociclistas profissionais	Informar aos motociclistas profissionais direitos garantidos por Lei Conscientizar os motociclistas profissionais sobre os riscos a que estão expostos	Artigo	Diretor da Associação Brasileira de Motociclistas	Associados
III	Acessibilidade	Elogiar o aplicativo Descrever como o aplicativo foi benéfico para o filho	<i>E-mail</i>	Pai ou mãe cujo filho tenha dificuldade de locomoção	Bruno Mahfuz (idealizador de um aplicativo voltado para questões de acessibilidade)
IV	Comportamento: relação entre gênero e comida	Expor posicionamento sobre o tema em questão Sugerir atitudes para mudança de paradigma	Carta do leitor	Leitor da coluna “A Escotilha”	Isadora Rupp (autora do artigo apresentado como texto-base)

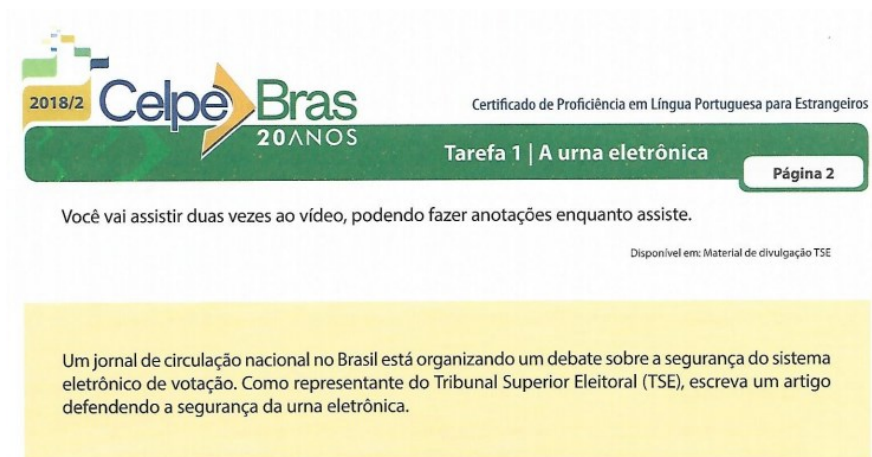
Fonte: Elaboração própria, 2021.

Como pode ser observado, as ações solicitadas variam em gênero e propósitos, abrangendo temáticas que abordam questões de cidadania, inclusão, tecnologia, comportamento, entre outras. Nesses cenários, o examinando precisa agir em eventos que exigem dele competência de leitura e de compreensão oral, além de conhecimento de mundo para acionar informações extratextuais relevantes aos contextos de produção dos enunciados. Detalharemos a seguir cada uma das tarefas.

Tarefa 1

A Tarefa I traz o seguinte enunciado, reproduzido na Figura 7.

Figura 7 – Enunciado da Tarefa 1 – edição 2018



Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2018>. Acesso em: 5 fev. 2020.

No vídeo⁴⁶ que serve como texto-base para essa tarefa, temos uma reportagem cujo principal propósito é apresentar a urna eletrônica como um mecanismo seguro para o processo de votação. Segundo a reportagem, transcrita no Anexo III, a urna eletrônica foi implementada no Brasil desde 1996. Além de ser um mecanismo para se evitarem fraudes eleitorais, traz como vantagens a totalização mais rápida dos votos, a apuração mais simples e rápida da eleição. Na reportagem, explica-se que o fato de não ser conectada a nenhuma rede de internet impede a atuação de *hackers* que poderiam invadir o sistema da urna e alterar os resultados. Esclarece-se ainda que, antes das eleições, a urna passa por uma série de testes públicos, nos quais especialistas em segurança tentam quebrar o sistema de segurança, o que ninguém nunca conseguiu, e que, nessas tentativas, possíveis fragilidades do sistema são corrigidas. Mais uma informação fornecida no vídeo é a de que, para garantia da segurança, a Justiça Eleitoral investe na assinatura digital e na lacração de sistemas eleitorais. Para finalizar os procedimentos de segurança descritos, a reportagem informa que, antes do início do processo de votação, o presidente de cada seção eleitoral deve emitir a Zerésima, relatório que traz toda a identificação da urna e comprova-se que nela estão registrados todos os candidatos e que nenhum deles computa voto, ou seja, a urna tem zero voto.

⁴⁶ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2018>. Acesso em: 05 fev. 2020.

No enunciado, ficam claras as condições de produção do texto, tais como o gênero a ser elaborado (artigo de opinião), sob que perspectiva (representante do TSE), com que propósito (defender a segurança da urna eletrônica) e para qual interlocutor (público em geral, uma vez que o texto será publicado em um jornal de circulação nacional).

O artigo de opinião é um gênero discursivo em que um locutor defende o seu posicionamento em relação a uma questão, abordando, geralmente, um tema atual e de relevância social. O texto de opinião estabelece relações lógicas por meio do uso de conectores e de exemplificações, ou seja, aquilo que é afirmado ou defendido precisa ser sustentado com dados e argumentos de forma coerente e coesa (FARACO e TEZZA, 2001). Como a primeira tarefa da Parte Escrita do Celpe-Bras também avalia a compreensão oral, as informações que fundamentarão a argumentação estão presentes no vídeo – no caso da edição 2018/2, uma reportagem. Portanto, para que se possa comprovar tal habilidade dos participantes, é fundamental que eles façam uso dos dados apresentados no vídeo. No entanto essa recuperação das informações deve ser feita em conformidade com a proposta, ou seja, não é esperado que o examinado se refira à reportagem que assistiu, o que quebraria o “contrato” do exame. As informações devem ser apresentadas de forma a fazer com que o leitor compreenda o contexto e o propósito da mensagem. É essencial também para o cumprimento da tarefa a percepção de quem são os interlocutores e a construção dessa interação. Nessa proposta, o enunciador é “um representante do TSE”, o que lhe confere autoridade e exige engajamento para emitir as opiniões que serão transmitidas aos “leitores-eleitores”, além de um cuidado maior no registro da linguagem.

Outro ponto que levantamos diz respeito à mobilização de conhecimentos prévios, uma vez que “cada enunciado é um elo da cadeia muito complexa de outros enunciados” (BAKHTIN, 1997, p. 291). Conforme proposto, é preciso defender a segurança da urna eletrônica, mas por que tal defesa se faz necessária? No contexto em que essa reportagem foi divulgada, havia, no Brasil, questionamentos sobre a segurança desse dispositivo. Logo, o enunciador poderia estabelecer contrapontos que justificassem a necessidade de tal defesa – ainda que esse não fosse um pré-requisito, sequer para a nota máxima. O uso da urna eletrônica é uma realidade no sistema eleitoral brasileiro há mais de 20 anos e já foi efetivado seu uso, principalmente como um recurso para se evitar fraudes, uma vez que eventos para burlar resultados de eleições já haviam ocorrido no passado. Percebemos, então, que há, também, aspectos socioculturais envolvidos nessa questão. Se já houve processos de fraudes eleitorais no passado, eles poderiam voltar a acontecer caso não houvesse um aparato que garantisse a confiabilidade dos resultados eleitorais? Ainda que o texto-base forneça informações

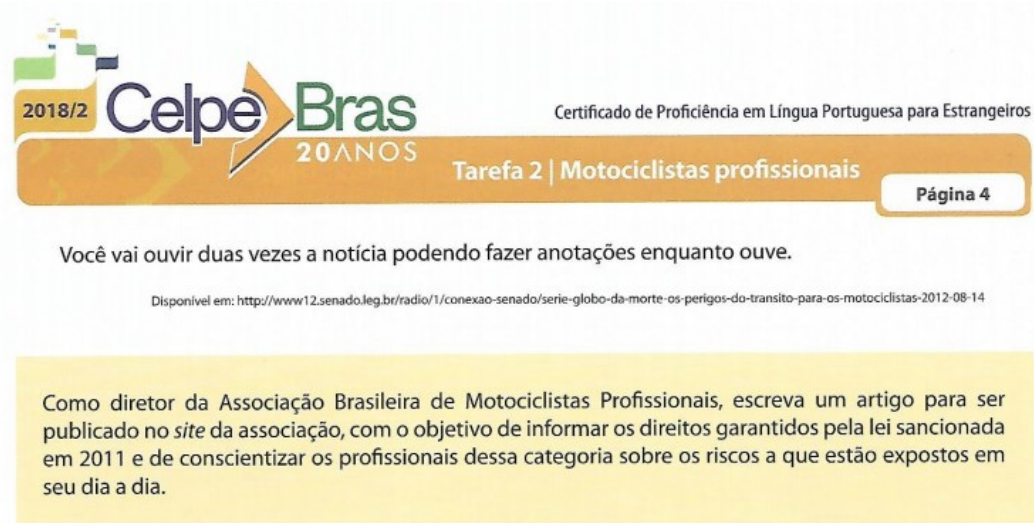
suficientes para o cumprimento da proposta, o conhecimento de mundo do examinando pode fazer diferença para a realização de texto, que requer reconhecimento dessa prática social, isto é, a situação de votação.

Passemos, a seguir, à descrição da Tarefa 2.

Tarefa 2

Na Figura 8 temos a reprodução do enunciado referente à Tarefa 2 da edição 2018 do exame.

Figura 8 – Enunciado da Tarefa 2 – edição 2018



Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2018>. Acesso em: 5 fev. 2020.

A tarefa 2 da edição 2018/2 tem como texto texto-base⁴⁷ um episódio (transcrito no Anexo IV) de uma série de reportagens transmitida pela Rádio Senado, intitulada “Globo da Morte: os perigos do trânsito para os motociclistas”, na qual, além de questões relacionadas a acidentes de motociclistas, condições de trabalho, formação dos condutores, são apresentados direitos dessa classe profissional e também propostas para melhoria da segurança no trânsito. O trabalho como motofretista ou *motoboy* – motociclistas que trabalham em serviços de entrega e distribuição de diversos tipos de objetos e produtos ou que prestam serviços como os de pagamentos bancários, entre outros – é bastante comum no Brasil. Principalmente a partir dos

⁴⁷ Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2018>. Acesso em: 05 fev. 2020.

anos 1980 (OLIVEIRA, 2003), período durante o qual o país atravessou uma crise econômica e houve um significativo aumento da taxa de desemprego motivado pela redução de postos no setor de indústria, uma série de pessoas encontrou nessa atividade uma alternativa de sustento. Com o passar dos anos, o serviço prestado pelos motociclistas profissionais expandiu-se não só como alternativa de emprego, mas também como resposta a uma necessidade estabelecida na sociedade contemporânea: a demanda por velocidade.

Conforme explicitado na reportagem, os motociclistas, com baixa remuneração e, frequentemente, atendendo a uma demanda de quem tem pressa, para obterem melhores salários no final do mês, procuram executar o maior número de tarefas em menor tempo possível. No entanto, na disputa com o tempo e com os carros nas ruas, acabam por colocar em risco sua saúde física e sua própria vida. Chamando a atenção para essa realidade, o foco da reportagem é apresentar uma Lei sancionada pelo Senado em julho 2011, proibindo empresas de adotarem práticas que estimulem o aumento da velocidade dos motociclistas profissionais, tais como dispensar o pagamento pelo consumidor, caso o produto ou serviço não seja entregue dentro do prazo. A reportagem menciona também os riscos a que os motociclistas estão submetidos, além de destacar que, muitas vezes, a esses profissionais é imputada a responsabilidade por acidentes de trânsito.

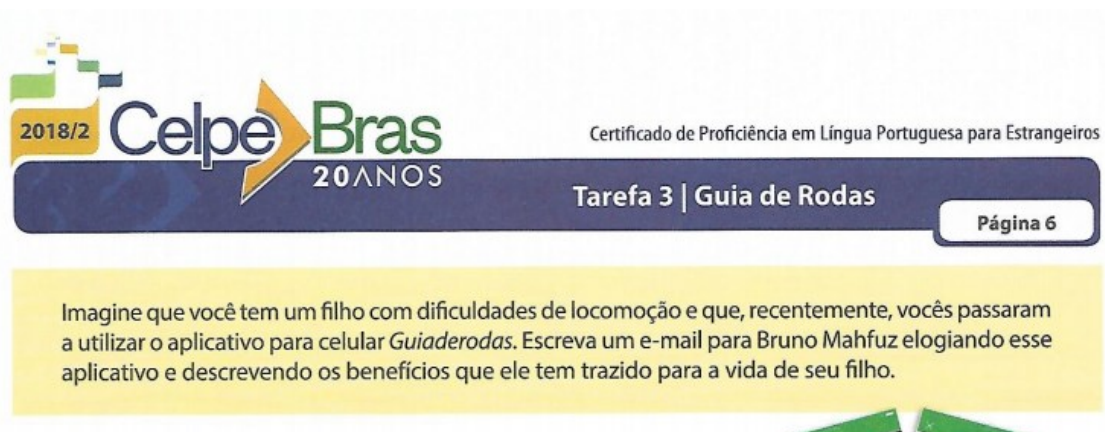
Com base nessa reportagem, na Tarefa 2 da edição 2018/2, assim como na Tarefa 1, é solicitado ao examinando a produção de um artigo. Desta vez, o enunciador a ser assumido no texto é o de diretor da Associação Brasileira de Motociclistas, que deverá se dirigir aos associados, informando-os sobre os direitos garantidos pela Lei sancionada em 2011 e conscientizando-os sobre os riscos a que estão expostos. Nessa proposta, diferentemente da Tarefa 1, há uma maior aproximação entre os interlocutores, já que o emissor da mensagem se dirigirá a seus pares. Nesse sentido, pode haver uma maior interlocução entre esse enunciador, que conhece bem o ofício, as dificuldades e os riscos profissionais dos motociclistas, e seu enunciatário. O artigo proposto nesse enunciado tem, pois, caráter mais informativo que opinativo. Dessa forma, a seleção de informações e a organização delas devem levar em conta esses aspectos. Ressaltamos que o texto-base trata de uma prática muito presente da realidade socioeconômica brasileira e aborda a triste realidade da precarização do trabalho do terceiro setor da economia.

Passemos, a seguir, ao que foi solicitado na Tarefa 3.

Tarefa 3

A Tarefa 3 aborda a acessibilidade como tema central e tem o seguinte enunciado:

Figura 9 – Enunciado da Tarefa 3 – edição 2018



Fonte: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2018>. Acesso em: 5 fev. 2020.

O texto-base⁴⁸ (Anexo V) é uma reportagem que apresenta um aplicativo chamado “Guiaderodas”, uma ferramenta, idealizada por um cadeirante, que permite ao usuário avaliar o nível de acessibilidade em diversos estabelecimentos, como restaurantes, cinemas, hotéis entre outros. Na reportagem, Bruno Mahfuz, um dos criadores do aplicativo, conta que a ideia de criação desse *software* baseou-se na sua experiência como cadeirante. Ao longo do texto, além de explicações sobre o funcionamento do aplicativo, são enumeradas algumas dificuldades enfrentadas por aqueles que têm limitação em relação à locomoção.

O texto a ser elaborado nesta tarefa é o *e-mail*, gênero bastante utilizado em situações de trabalho, divulgação de produtos e também na esfera pessoal. A interlocução deverá ser estabelecida entre um enunciador individual – pai ou mãe cujo filho tem dificuldade de locomoção – e um interlocutor também individual – Bruno Mahfuz, um dos idealizadores do aplicativo. O *e-mail* possibilita a comunicação direta entre indivíduos em circunstâncias diversas e em diferentes níveis de formalidade. Na situação proposta, não há relação de proximidade entre os interlocutores, o que, a princípio, acarreta a necessidade do uso de uma linguagem mais formal e objetiva. Porém, Marcuschi (2004) destaca o fato de que os *e-mails* não se conformam aos domínios tradicionais do discurso oral e escrito, podendo transgredir os limites entre os dois. Essa ressalva faz sentido em nosso contexto, uma vez que a situação

⁴⁸ Disponível em: <https://www.freetheessence.com.br/nova-economia/consumo-colaborativo/guiaderodas-acessibilidade-aplicativo>. Acesso em: 5 fev. 2020.

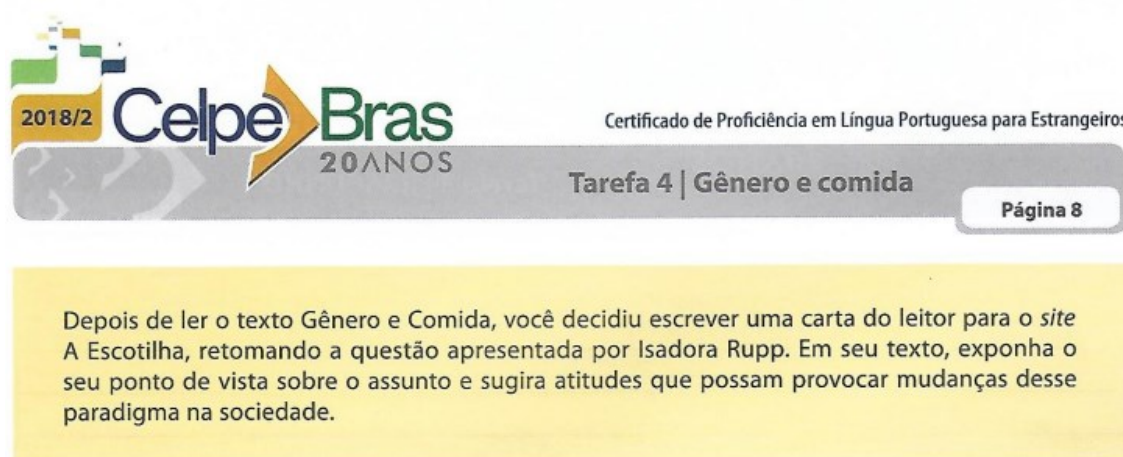
comunicativa desenhada envolve carga emotiva, o que pode criar um laço momentâneo de identificação entre os interlocutores, já que temos uma mãe ou um pai dirigindo-se a Bruno Mahfuz com o propósito de elogiá-lo e de descrever como o aplicativo foi benéfico para o filho. Assim, o uso de uma linguagem semiformal e mais subjetiva pode também ser adequada. Nesse contexto, é possível, e até desejável, que informações extratextuais, coerentes com a situação, façam parte do *e-mail*. Contudo, deve-se lembrar que, sem a compreensão de texto-base, a tarefa não pode ser cumprida adequadamente.

Passemos, finalmente, à descrição da Tarefa 4.

Tarefa 4

Na tarefa 4, o texto-base⁴⁹ (Anexo VI), publicado na coluna da revista virtual de variedades “A Escotilha”, fomenta uma discussão sobre a relação entre gênero (masculino/feminino) e alimentação, a partir da tese de que as mulheres sofrem mais com transtornos alimentares que os homens. Na figura 10, está reproduzido o enunciado dessa tarefa.

Figura 10 – Enunciado da Tarefa 4 – edição 2018



2018/2 Celpe Bras 20 ANOS

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 4 | Gênero e comida

Página 8

Depois de ler o texto Gênero e Comida, você decidiu escrever uma carta do leitor para o *site* A Escotilha, retomando a questão apresentada por Isadora Rupp. Em seu texto, exponha o seu ponto de vista sobre o assunto e sugira atitudes que possam provocar mudanças desse paradigma na sociedade.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/Provas/2018>. Acesso em: 5 fev. 2020.

No texto, a autora aborda a pressão da mídia e da sociedade, principalmente sobre as mulheres, cobrando delas maior cuidado com a alimentação e imagem. Para sustentar sua tese, a autora faz referência à quantidade de revistas femininas voltadas para a dieta e boa forma.

⁴⁹ Disponível em: <http://www.aescotilha.com.br/colunas/alimentar/genero-e-comida/>. Acesso em: 5 fev. 2020.

Segundo a autora, vivemos em um ambiente “dietogênico”, que faz com que tenhamos uma relação de culpa com a comida. A autora propõe que o ato de comer deva ser celebrado, e não entendido como uma vergonha ou com culpa. Depois da leitura do texto, o examinando deve se colocar na posição de um leitor da coluna que decide redigir uma carta do leitor para a revista, expondo seu ponto de vista sobre o tema e sugerindo atitudes que possam mudar esse paradigma social que associa gênero à comida.

A carta do leitor, um gênero discursivo pertencente à esfera jornalística, configura-se como uma via por meio da qual os leitores apresentarão suas manifestações e apreciações pessoais acerca das matérias, editoriais, crônicas, artigos ou outros textos publicados em um dado veículo de comunicação. Esse gênero, muitas vezes, dá também título à seção em que as cartas são publicadas, refletindo uma atitude reativa ou responsiva do leitor para com o(s) autor(es) de outros textos que circulam na mídia. Essa ação confirma a leitura como um ato dialógico e interlocutivo, uma vez que o leitor evidencia e publica suas impressões a respeito do que leu. Por meio dessa carta, o leitor assume também um papel de autor, ao estabelecer uma interlocução com a autora do texto “Gênero e Comida” e também com os demais leitores da seção, apresentando seu posicionamento e dando sugestões.

Conforme fica claro no enunciado da tarefa, é esperado que o leitor dessa carta retome a discussão estabelecida no texto, mesmo que, no “mundo real”, isso nem sempre ocorra. Assim, para que fique perceptível seu ponto de vista, que precisa ser sustentando por meio de argumentos coerentes com o debate proposto na reportagem, é desejável que o autor dessa carta seja didático na organização de seu texto. Nessa tarefa, há um espaço maior para que o examinando se coloque de forma mais autêntica, trazendo para a produção experiências pessoais, o que exigirá dele capacidade de articulação das informações do texto-base com os argumentos que prestará para a construção de seu texto.

5.1.2 Parte Oral

A Edição 2018 trouxe como Elementos Provocadores temáticas que abordam questões relativas a redes sociais, cidadania, saúde, comportamento, sociedade, mobilidade urbana, mídia, meio ambiente e ciência, conforme apresentado no Quadro 10 a seguir.

Quadro 10 - Elementos Provocadores - Edição 2018/2

EP	Título
1	Redes Sociais não é lugar para criança
2	Projeto Asilo Municipal - Apadrinhe um avô ou uma avó
3	Mulheres em cargos de comando
4	Corrida ou caminhada?
5	Os invisíveis - Pratique a gentileza
6	Representatividade importa, sim. – Beleza Black Power
7	O uso do automóvel
8	Como organizar sua marmita
9	Smartphone: o novo vício
10	O novo código de conduta entre os sexos
11	Um povo que acolhe e rejeita
12	O envelhecimento populacional no Brasil
13	Criadas para servir
14	Notícias Falsas
15	8 Fórum Mundial da Água
16	Bebês importados
17	Carro sem motorista
18	Por que é sempre a mãe?
19	Adolescentes são todos iguais
20	Tradições de casamento

Fonte: elaboração própria, 2021.

Conforme já explicado, a cada EP corresponde um roteiro que serve de orientador ao Avaliador Interlocutor (AI) na condução da interação. A primeira pergunta desse roteiro normalmente solicita ao examinando que comente sobre o material, para que ele tenha a chance de demonstrar se houve, ou não, uma compreensão geral sobre o EP. Conforme orientado na página 2 do *Roteiro de Interação Face a Face* da edição 2018:

Para cada Elemento Provocador, o participante terá aproximadamente 1 para ler – silenciosamente – material (Etapa 1)

Em seguida, o AI fará ao participante uma pergunta inicial (Etapa 2) que tem como objetivo explorar o entendimento geral do assunto que será abordado (compreensão do texto escrito e da imagem). Esse entendimento pode incluir a compreensão de termos específicos (gírias, expressões idiomáticas, regionalismos etc) em língua Portuguesa, considerados fundamentais para o início da conversa a respeito do tema abordado no Elemento Provocador. O AI não deve, sob hipótese alguma, ignorar a Etapa 2. Caso perceba que o participante teve dificuldades na compreensão do Elemento provocador, o AI deve auxiliá-lo a entender o material (inclusive respondendo a eventuais perguntas do participante para esclarecer possíveis termos ou relações que não tenha compreendido), de forma a possibilitar a continuidade da discussão sobre o tema.

Na edição em análise, as perguntas iniciais variaram entre “De que trata o material” e “Comente o material”. Desse modo, apesar de não compor a lista dos aspectos avaliados, a compreensão da leitura dos elementos provocadores facilita a interação, já que é a partir do conteúdo desses elementos que a “conversa” será conduzida, portanto, a compreensão do EP facilita a fluidez da interação.

Como pudemos observar no Quadro 10, essa etapa da Parte Oral abordou, na edição de 2018, temáticas da atualidade como “Notícias Falsas”, “Carros autônomos” ou os dispositivos de ajuda virtual presentes, por exemplo, em alguns *Smartphones*, como a *Siri*, do sistema IOS. Há também temáticas como saúde e alimentação, abordada no EP “Como organizar sua marmita”, e outros relativos a projetos de engajamento social, como o EP 2, que propõe o “apadrinhamento” de um idoso em um asilo. Há, ainda, temáticas que podem ser consideradas polêmicas em algumas circunstâncias ou culturas, como o EP10, que aborda questões relativas a assédio, ou o EP 11, sobre a inserção e aceitação de imigrantes no Brasil.

Nosso objetivo ao retomar essas temáticas é chamar a atenção para o fato de que elas exigem do examinando repertório para discutir, argumentar, opinar e estabelecer comparações interculturais em relação a esses assuntos, demonstrando, assim, proficiência na língua, ao mesmo tempo em que exigem do avaliador sensibilidade para a condução da interação.

Como pode ser observado, tanto as tarefas quanto as temáticas abordadas na Parte Oral trazem para o exame aspectos políticos, culturais e tecnológicos que circulam em textos e em situações do “mundo real”, colocando os examinandos como co-constructores de significados, sendo participantes nessas situações. Essa abordagem que envolve os sujeitos como agentes sociais engajados em questões não só pessoais e locais, mas também globais, está subjacente à noção de proficiência no exame, que pressupõe a circulação por determinadas práticas de letramento. Nas seções a seguir, discutiremos mais detalhadamente sobre esses conceitos.

5.2 Proficiência no Exame Celpe-Bras

Ao adotar a visão de uso da língua(gem) “com propósitos sociais, construída social e localmente por seus participantes” (BRASIL, 2020, p. 28), o Exame Celpe-Bras trata também de aspectos culturais em jogo na interação e que devem ser acionados pelos examinandos na realização das tarefas. Tanto na Parte Escrita quanto na Parte Oral, espera-se que os participantes saibam fazer uso de textos de gêneros diversos, demonstrando compreensão do conteúdo e do propósito ao selecionar, em cada um deles, as informações adequadas ao tipo de interação proposta. Nessa perspectiva, conforme indicado no Documento Base do Exame, o

Celpe-Bras pressupõe que os participantes tenham “familiaridade com diferentes práticas de letramento de que participam cidadãos escolarizados” (BRASIL, 2020, p. 21). Tal pressuposição confirma a visão de Costa e Carvalho de que,

apesar de não estar explicitado no manual do candidato, o exame testa a condição letrada dos indivíduos, ou seja, toma por pressuposto o domínio do candidato em práticas de leitura e escrita de diferentes textos circulantes na cultura brasileira (práticas de letramento). Nesse sentido, no que diz respeito à preparação para o Celpe-Bras, o candidato deve ter domínio dessas práticas letradas, para que possa, durante o exame, se engajar em eventos de letramento de distintas naturezas (os eventos simulados pelas tarefas, e o evento real de realização da prova) (COSTA e CARVALHO, 2013, p. 254).

Essa característica de aferir a proficiência por meio da capacidade do examinando de fazer uso adequado da língua em situações concretas e próximas ao real, ao mesmo tempo em que faz do Celpe-Bras um exame alinhado a visões atualizadas sobre avaliação de língua, torna-se um desafio para os elaboradores e aplicadores que primam pela validade e confiabilidade do instrumento e para muitos examinandos que podem não estar familiarizados com a proposta do exame.

Em relação à elaboração, o desafio está na seleção de insumos autênticos e representativos de práticas de uso da língua que possam gerar enunciados adequados aos objetivos de verificar compreensão oral e escrita dos examinados. Esses enunciados, sendo coerentes com a proposta do exame, precisam criar eventos de interlocução que permitam aos participantes “agir” nas situações indicadas, dentro das possibilidades dos gêneros discursivos determinados. Em relação aos examinandos, alguns podem não reconhecer os gêneros propostos para leitura, compreensão oral e produção oral e escrita ou, ainda que os reconheçam, mesmo sabendo regras e estruturas da língua portuguesa, podem não ter as habilidades necessárias para colocar esses conhecimentos em ação, realizando as interações dentro do funcionamento proposto. Em outras palavras, podem conseguir usar a língua portuguesa para agir em certas situações, mas não naquelas avaliadas pelo exame.

Kleiman (2003, p. 210) alerta que o processo de avaliação do domínio da escrita e seu impacto sobre as formas de pensar e de agir de diversos grupos devem ser sempre suspeitos, “porque qualquer avaliação que visa constatar como adultos realizam atividades que exigem usar a língua escrita parte, necessariamente, de um parâmetro ou norma sobre o que é possível realizar por seu meio.” Em relação ao que concerne ao Celpe-Bras, essa afirmação nos leva a refletir sobre o fato de que, nos diferentes países de origem dos examinandos, essas práticas poderiam ser realizadas de formas diferentes daquelas praticadas no contexto brasileiro.

Interessa-nos, então, analisar, por meio das produções escritas, como as tarefas que envolvem habilidades integradas são operacionalizadas pelos examinandos que vêm de contextos em que a língua portuguesa é idioma oficial, sendo, portanto, meio pelo qual muitas situações de comunicação ocorrem. Qual seria a natureza das inadequações cometidas por esses examinados nas situações propostas no exame?

Para cada tarefa são exigidas competências diversas que precisam ser articuladas para a execução de um determinado propósito, isto é, cada texto exige do seu receptor – ora como leitor de um artigo ora como ouvinte de uma notícia de rádio – habilidades para recepção desses materiais de insumo que compreendem interpretar sequências de ideias e a conexão entre elas dentro de um contexto sócio-histórico. A partir disso, o examinando deve, por exemplo, estabelecer comparações, posicionar-se, fazer inferências, tirar conclusões, compreender emoções expressas nos textos, áudios e vídeo que compõem as tarefas, entre outras ações relacionadas a um repertório de conhecimento prévio que será refletido nas produções escritas. Logo, no exame, a produção dos textos escritos pode ser entendida como um *continuum* em relação à recepção dos textos-base, já que essas produções serão uma reação em relação à mensagem lida, assistida ou ouvida. O texto produzido pelo examinando refletirá os sentidos por ele construídos a partir da recepção dos materiais de insumo. Assim como na reflexão dos enunciados, demonstrando uma organização de ideias dentro de um contexto que considerará uma determinada relação de interlocução, um gênero discursivo, um suporte e um propósito para a concretização de uma ação na situação especificada no enunciado.

No Celpe-Bras, o “examinando-autor” deverá considerar seu público-alvo e a recepção dele à mensagem que será produzida, sabendo, pois, construir um texto que provoque reações alinhadas ao propósito a ser realizado como: alertar, comover, divertir, etc. Na Parte Escrita,

avalia-se a compreensão para a produção, uma vez que os objetivos de compreensão para cada tarefa são determinados pelos objetivos de escrita. Isso significa que o texto a ser produzido na Parte Escrita demanda uma compreensão específica dos textos de insumo. Para cumprir adequadamente a tarefa proposta, não basta que o examinando compreenda o texto de insumo; é preciso saber selecionar as informações necessárias (BRASIL, 2020, p. 35).

Tendo em vista essas considerações sobre a visão de proficiência subjacente ao exame, faz-se necessário estabelecer com mais clareza a associação entre a noção de proficiência adotada e o conceito de letramento, nesse intuito, apresentaremos a seguir uma discussão em torno desse conceito.

5.3 O conceito de letramento

Conforme explica Kleiman (1995), o conceito de letramento começou a ser usado nos meios acadêmicos como tentativa de diferenciar os estudos sobre o impacto social da escrita dos estudos sobre a alfabetização, os quais colocavam em destaque as competências individuais no uso e na prática da escrita. Fazendo referência ao trabalho de Heath (1986), a autora afirma que

[o]s estudos sobre letramento examinam o desenvolvimento social que acompanhou a expansão dos usos da escrita desde o século XVI, tais como a emergência do Estado como unidade política, a formação de identidades nacionais não necessariamente baseada em alianças étnicas e culturais, as mudanças socioeconômicas nas grandes massas que se incorporaram às forças de trabalho industriais, o desenvolvimento das ciências, a dominância e padronização de uma variedade de linguagem, a emergência da escola, o aparecimento das burocracias letradas como grupos de poder nas cidades, enfim, as mudanças políticas, sociais, econômicas e cognitivas relacionadas com o uso extensivo da escrita nas sociedades tecnológicas.

Aos poucos, os estudos foram se alargando para descrever as condições da escrita (...). Isto é, os estudos já não mais pressupunham efeitos universais do letramento, mas pressupunham que os efeitos estariam correlacionados às práticas sociais e culturais dos diversos grupos que usavam a escrita (KLEIMAN, 1995, p. 16).

Acompanhando essa abrangência, as atuais pesquisas sobre letramento procuram associar escrita, sociedade e indivíduo, levantando, a partir dessa relação, questões que envolvem objetos de análise de campos variados, como a Antropologia, a Psicologia, a Linguística, a educação, as políticas linguísticas, entre outros. Essas investigações provocam debates transdisciplinares, no intuito de compreender os impactos da escrita, seus usos, suas funções, tanto para o indivíduo quanto para a sociedade. A heterogeneidade e a complexidade oriundas desse imbricamento “escrita-indivíduo-sociedade” são apontadas em diversos trabalhos dedicados a estudar e a propor teorias e metodologias que compreendem leitura, escrita e oralidade como práticas sociais (Cf. HEATH, 1983, STREET, 1984, 2014; BARTON, 1991; KATO, 1986; TFOUNI, 1988; MARCUSCHI, 2001; KLEIMAN, 1995, 2005; SOARES, 1998; ROJO, 2009; MARINHO & CARVALHO, 2010; BUZEN, 2004). Nessa perspectiva, a leitura, a escrita e a oralidade (que tem influência da escrita) são entendidas como práticas sociais. Por isso, não haveria um único letramento, o que leva a Street (2014) sugerir o uso “letramentos”, no plural.

Buzen (2019, s/p.) atenta para o fato de que as diferentes formas de tradução e compreensão da palavra “literacy”, “empregada em estudos de áreas específicas (Psicolinguística ou Antropologia, por exemplo), fizeram com que o uso do conceito fosse

permeado por sobreposições, conflitos, disputas epistemológicas e políticas”. O autor ressalta que

(...) tal pluralidade de processos, apropriações e interpretação provocou reduções: alguns utilizaram ‘letramento’ como sinônimo de ‘conhecimento sobre algo’ ou até mesmo como uma noção restrita e escolarizada de aprendizagem da leitura. Assim, seria até possível indicar níveis ou graus dos sujeitos. Distanciando-se de tais significados mais restritos, ‘letramento’ ou ‘letramentoS’ é bastante empregado nas investigações que ampliam nossos olhares para as facetas históricas, sociais, políticas e culturais da relação dos sujeitos com as culturas escritas e orais. Desta perspectiva sócio-histórica e de base sociológica e antropológica, o conceito de letramento (uma das possíveis traduções da palavra *literacy*, mas não a única) não se restringe ao que acontece dentro das escolas, nem possui uma relação mais direta com a “aprendizagem formal”. Envolve um leque muito maior de práticas e eventos, em diferentes tempos e espaços: as leituras e escritas que acontecem nos meios de transporte, nas bibliotecas comunitárias, nas igrejas, nos ambientes de trabalho, nos lares, na vizinhança, etc. **Essa perspectiva de investigação mais ampla focaliza não apenas habilidades técnicas e cognitivas, mas relações de: poder, hegemonia cultural, identidades** (BUZEN, 2019, s/p, grifo nosso).

As contribuições e discussões propostas por esses estudiosos interessam-nos muito de perto nesta pesquisa e podem fomentar reflexões sobre um exame que assume proficiência como a capacidade de se usar a língua em contextos reais, o que poderia pressupor a ideia de letramento como “conhecimento mensurável sobre algo”, visão criticada por Buzen (2019) na citação anterior. Todas as tarefas do exame são propostas a partir de materiais autênticos que, como explicam Schoffen *et. al.* (2020, p. 914),

foram criados e veiculados na sociedade brasileira com outros objetivos que não o uso em atividades de ensino e/ou avaliação. O uso de material autêntico na avaliação de proficiência de acordo com a perspectiva do Celpe-Bras é bastante importante, visto que a compreensão do texto vai muito além do entendimento das relações lexicais, gramaticais e fonológicas, mas diz respeito também à compreensão do contexto em que aquele texto foi produzido e aos interlocutores para quem tinha sido originalmente pensado. A compreensão do contexto de produção dos textos faz parte da tarefa, juntamente com a compreensão do contexto proposto no enunciado para que esse texto seja compreendido e, a partir dele, um novo texto seja produzido.

Nesse sentido, relações de desigualdade e/ou tensões culturais também fazem parte do contexto do exame. O examinando é convidado a “participar” dessas situações, manifestando-se, conforme indicado nos enunciados das tarefas, por meio de gêneros discursivos. Portanto, o letramento em gêneros diversos também é condição para sucesso no exame.

Magda Soares (1998), em sua conhecida obra *Letramento: um tema em três gêneros*, retrata com bastante clareza sobre a relação estreita entre gêneros do discurso e letramentos. Na obra, a autora discorre sobre o conceito de letramento em três capítulos que podem ser lidos de

forma independente, uma vez que cada um deles discute o conceito “letramento” por meio de um gênero distinto. Assim, cada capítulo exige estratégias de organização distintas, de acordo com o gênero em que o tema será discutido.

Logo na “Apresentação”, a autora, didaticamente, propõe que prestemos atenção a como faremos a leitura daqueles textos, e na relação que, a partir daquele momento, passará a ser estabelecida entre autor e leitor. Certa de que seu leitor-interlocutor atribuirá sentido ao texto, a autora, para tentar controlar esses sentidos co-construídos, faz as seguintes considerações”: “estou escrevendo este texto para um certo leitor, não para um qualquer leitor genérico e abstrato, e é buscando interagir com esse leitor, que imagino e pretendo, que escrevo este texto como o estou escrevendo (...)” (1998, p. 10). Essas considerações, ou “precauções”, como prefere a autora, são, na verdade, uma demonstração de algumas das habilidades das práticas letradas que contribuem para a eficiência de uma interação.

Desde o início da obra, Soares (1998) atenta para o fato de que tanto o autor quanto o leitor de um texto devem ter consciência de que cada produção, oral ou escrita, é elaborada (ou provocada) a partir de um determinado contexto. Assim, a depender de quem fala, para quem se fala, por que vias e com que propósitos, são esperadas reações discursivas diversas. Nesse sentido, a habilidade de gerenciar esses aspectos na construção de uma interação é também componente fundamental das práticas de letramento. Soares (2018) afirma que o termo “letramento”, empregado no Brasil a partir da segunda metade do ainda recente século XX, emerge da necessidade de se compreender de forma mais ampla o fenômeno da escrita e suas implicações, que vão além das concepções sobre alfabetismo e analfabetismo.

Implícito ao conceito de letramento de Soares (2003) está a ideia de que “a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la” (SOARES 2003, p. 17), remetendo-se, assim, ao papel da escrita no mundo social e como forma de ação e participação nesse mundo. Essa perspectiva concebe os usos da língua como práticas contextualizadas, não universais como antes se pensava. A ideia de letramento como prática social veio se contrapor à ideia de que a escrita *per se* provocaria grandes avanços na formação e atuação social dos sujeitos. Conforme a autora,

ter-se apropriado da escrita é diferente de ter aprendido a ler e a escrever: aprender a ler e escrever significa adquirir uma tecnologia, a de codificar em língua escrita e de decodificar a língua escrita; apropriar-se da escrita é tornar a escrita “própria”, ou seja, é assumi-la como sua “propriedade” (SOARES, 2003, p. 39).

Nessa concepção, ser alfabetizado não é condição suficiente para uma participação social efetiva. Na verdade, assumir a propriedade da escrita, sabendo fazer uso do ler e do escrever, também não garante maior participação social, mas pode tornar um indivíduo mais consciente das exigências de leitura e de escrita a que somos frequentemente expostos em determinados contextos. Esse “usar” o ler e o escrever requer também conhecimentos, habilidades e atitudes diferentes frente aos textos e a suas funções. Nessa perspectiva de letramento, o lugar de autor ou leitor de uma mensagem nada tem de neutro ou passivo. Mais uma vez, citando Soares,

[a]o exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se *letramento*, que implica habilidades várias tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à memória, para catarse...; habilidade de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetivos, o interlocutor... (SOARES, 2003, p. 91, grifo da autora).

Essa visão ganhou maior abrangência em meados da década de 1980, quando alguns pesquisadores (cf. SCRIBNER e COLE, 1981; HEATH, 1982; STREET, 1984) se interessaram em analisar e compreender que tipo de relação as pessoas estabeleciam com a escrita, como elas a usavam culturalmente no cotidiano de comunidades, sociedades e grupos sociais específicos. Esses pesquisadores realizaram estudos que inauguraram no final do século XX uma nova corrente epistemológica sobre o estudo do letramento, denominada de Novos Estudos do Letramento (*New Literacy Studies*), tendo no professor e antropólogo Brian Street uma das principais referências. Segundo Street (2003), os Novos Estudos do Letramento (NLS) compõem um campo de pesquisa que

representa uma nova compreensão da natureza do letramento que, diferentemente de estudos dominantes, foca menos na aquisição de habilidades, concentrando-se assim no que significa pensar o letramento como uma prática social. Isso implica o reconhecimento de múltiplos letramentos, variando no tempo e no espaço, e as relações de poder que configuram tais práticas. Os NLS, portanto, não tomam nada como definitivo no que diz respeito ao letramento e às práticas sociais a ele relacionadas, mas problematiza o que conta como letramento em um espaço e tempo específicos,

questionando “quais letramentos” são dominantes e quais são marginalizados ou resistentes⁵⁰ (STREET, 2003, p. 77).

Esses estudos, a partir de princípios e pressupostos teóricos de base social e etnográfica, contestam a visão do que Street (2003) classifica como “modelo autônomo” de letramento. Esse modelo, apontado pelos NLS como limitado, é aquele tradicionalmente praticado nas escolas, orientado para as habilidades e que compreende a escrita como um produto completo em si mesmo, concebida em um ambiente artificial, no qual o aprendizado é, muitas vezes, desvinculado de um contexto, levando a crer que tais práticas são neutras e universais, mascarando e silenciando questões culturais e ideológicas que a elas são subjacentes. Essa concepção, tal como afirma Kleiman (1995), que ainda vigora em nossa sociedade e em muitas instituições de ensino, pressupõe a existência de apenas uma maneira de o letramento ser desenvolvido. Nesse sentido, considera “a aquisição da escrita como um processo neutro que, independentemente de considerações contextuais e sociais, deve promover aquelas atividades necessárias para desenvolver no aluno a capacidade de interpretar e escrever textos abstratos” (1995, p. 44), além de associar a escrita a uma ideia de progresso, civilização e mobilidade social. Os autores vinculados a esta corrente (Cf. GOODY, 1968; GREENFIEL, 1972; OLSON, 1977) defendem a supremacia da escrita, acreditando que indivíduos e sociedades que fazem uso da tecnologia da escrita são intelectualmente superiores em relação àquelas cujas comunicações se dá apenas por meio da oralidade, estabelecendo-se, assim, o que Finnegan (1974) conceituou como a “Grande Divisão”.

Em oposição ao modelo autônomo, Street (2003) propõe o modelo ideológico, segundo o qual as práticas de letramento são plurais, além de serem cultural e socialmente determinadas. Conforme explica Silva (2017, p. 33),

Street (1984) formula os conceitos de modelos de letramento, tendo como base a noção de modelo adotada na Antropologia Cultural, entendido como enquadramento referencial que orienta o funcionamento de um grupo. Em outras palavras, os “modelos” são maneiras pelas quais as pessoas pensam em algo, agem em algum lugar, se engajam com determinada atividade. Assim, os modelos de letramento dizem respeito aos modos pelos quais os participantes de dada situação pensam sobre a escrita, a significam, se

⁵⁰ What has come to be termed the "New Literacy Studies" (NLS) represents a new tradition in considering the nature of literacy, focusing not so much on acquisition of skills, as in dominant approaches, but rather on what it means to think of literacy as a social practice. This entails the recognition of multiple literacies, varying according to time and space, but also contested in relations of power. NLS, then, takes nothing for granted with respect to literacy and the social practices with which it becomes associated, problematizing what counts as literacy at any time and place and asking "whose literacies" are dominant and whose are marginalized or resistant. (STREET, 2003, p.77)

envolvem no processo de ler e de escrever. No caso do modelo autônomo, o letramento é concebido semelhantemente à visão da corrente da “Grande Divisão” – como um conjunto de habilidades cognitivas universais e invariáveis que, uma vez aprendido, terá efeitos sobre outras práticas sociais e cognitivas, além de contribuir para o desenvolvimento do indivíduo. Pressupõe-se, assim, que o conjunto dessas habilidades, por si só, transformará a vida de qualquer pessoa que as adquiere, independentemente das suas condições sociais e econômicas.

Ao defender o modelo ideológico de letramento, Street (2003) entende que há uma prática social implícita nos princípios socialmente construídos, partindo do pressuposto de que os letramentos dos sujeitos serão dependentes de seus contextos, nos quais as relações de poder desempenham papel predominante. Na visão do autor, no modelo ideológico, as práticas de letramento são determinadas por características sócio-históricas, dependentes do período e do local em que ocorrem. Para o autor, esse modelo

oferece uma visão culturalmente mais sensível das práticas de letramento, pois elas variam de um contexto para outro. Esse modelo parte de premissas diferentes do modelo autônomo e entende que o letramento é uma prática social incorporada a princípios epistemológicos socialmente construídos. Trata-se de conhecimento: as próprias maneiras pelas quais as pessoas se dirigem à leitura e à escrita estão enraizadas nas concepções de conhecimento, identidade e ser⁵¹ (STREET, 2003, p. 78 – livre tradução).

Tal modelo adota uma perspectiva transcultural de letramento e reconhece que as práticas de leitura e escrita estão inseridas não só em significados culturais, mas em alegações ideológicas sobre o que é considerado letramento e quais relações de poder podem ser a ele associadas. As práticas letradas são, portanto, produtos da relação de interação social entre indivíduos e levam em consideração sua participação ativa em um mundo de sociedades e culturas variadas. Como enfatiza Street (2014, p. 18), “não pode haver um ‘Letramento’ único e ‘neutro’, com L maiúsculo e no singular” e os estudos sobre práticas letradas devem representar uma visão particular da noção de ‘língua real’ – isto é, “a leitura e a escrita inseridas em práticas sociais e linguísticas reais que lhes conferem significado, em vez de, como já se tornou convencional, ilustrada por meio de exemplos hipotéticos ou representadas como termos idealizados e prescritivos” (2014, p. 19). No campo dos NLS, ao defender a heterogeneidade e especificidade dos letramentos em lugares e em tempos particulares, Street

⁵¹ Ideological model of literacy, offers a more culturally sensitive view of literacy practices as they vary from one context to another. This model starts from different premises than the autonomous model--it posits instead that literacy is a social practice, not simply a technical and neutral skill; that it is always embedded in socially constructed epistemological principles It is about knowledge: the ways in which people address reading and writing are themselves rooted in conceptions of knowledge, identity, and being (STREET, 2003, p. 78).

(2003), a partir do conceito de “evento de letramento”, de Heath (1982), propõe também a noção de “prática de letramento”.

Heath (1982, p. 50) define um evento de letramento como “qualquer ocasião em que um fragmento de escrita integra a natureza das interações dos participantes e seus processos interpretativos⁵²”. Street (2014) justifica sua proposição, afirmando que

o conceito de práticas de letramento se coloca num nível mais alto de abstração e se refere igualmente ao comportamento e às conceituações sociais e culturais que conferem sentido aos usos da leitura e/ou escrita. As práticas de letramento incorporam não só eventos de letramento, como ocasiões empíricas às quais o letramento é essencial, mas também modelos populares desses eventos e as preocupações ideológicas que os sustentam (STREET, 2014, p. 18).

Assim, Street (2014) propõe o termo *práticas de letramento* para falar dos padrões, das crenças, dos valores que são construídos culturalmente e que podem ser inferidos quando são observados os eventos de letramento. Segundo o autor, é a partir da observação dos eventos que conseguimos inferir as práticas subjacentes a eles. O conceito de prática, portanto, é abstrato, uma vez que o evento pode ser observável, mas a prática não.

No “Glossário CEALE – termos de alfabetização leitura e escrita para educadores⁵³”, Street e Castanheira (2014) explicam esses dois conceitos em um mesmo verbete, mostrando a estreita relação existente entre eles. Para os pesquisadores,

A expressão *eventos de letramento* refere-se aos elementos mais observáveis das atividades que envolvem a leitura e a escrita, enquanto o conceito de *práticas de letramento* distancia-se do contexto imediato em que os eventos ocorrem, para situá-los e interpretá-los em contextos institucionais e culturais a partir dos quais os participantes atribuem significados à escrita e à leitura, e aos eventos de que participam. O uso do plural em ambos os conceitos (eventos e práticas) indica que a atribuição de valor social aos usos da escrita varia de um grupo social para outro, é objeto de disputa e depende do jogo de forças econômicas, religiosas e políticas num determinado contexto, ou entre um contexto local e contextos mais distantes (STREET; CASTANHEIRA, 2014. s/p).

O conceito de *eventos de letramento*, dissociado do conceito de práticas de letramento, não ultrapassa, segundo Street (2014), o nível da descrição. Para o estudioso, é o uso do conceito de *práticas de letramento* como instrumento de análise que permite a interpretação do evento para além da sua descrição. Barton (1991) entende que há uma forte relação entre os conceitos, mas que devem ser empregados separadamente. Para o autor, eventos de letramento são

⁵² Occasions in which written language is integral to the natures of participants’s interaction and their intepretative processes and strategies (HEATH, 1982, p. 50).

⁵³ Disponível em: <http://www.ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/praticas-e-eventos-de-letramento>. Acesso em: 10 abr. 2020.

atividades regulares repetidas. Práticas de letramento são modos culturais gerais de utilização do letramento pelos quais as pessoas recorrem em um evento de letramento (BARTON, 1991).

Barton e Hamilton (2000), no capítulo “Literacy Practices”, que abre uma obra dedicada a analisar práticas situadas de letramento, em consonância com o que propõe Street, apresentam um conjunto com as seguintes proposições sobre a natureza dos letramentos:

1. O letramento é mais bem compreendido como um conjunto de práticas sociais, que podem ser inferidas a partir de eventos mediados por textos escritos.
2. Letramentos distintos são associados a distintos domínios.
3. As práticas de letramento são moldadas por instituições sociais e relações de poder, e alguns letramentos têm mais prestígios que outros.
4. As práticas de letramento são imbuídas de propósitos e são incorporadas a práticas sociais e culturais mais amplas.
5. Os letramentos são historicamente situados.
6. As práticas de letramento mudam e outras são frequentemente adquiridas através de processos de aprendizado informal e criação de sentido⁵⁴ (BARTON e HAMILTON, 2000, p. 8).

Sobre práticas de letramento Barton e Hamilton postulam que

A noção de práticas de letramento oferece uma maneira poderosa de conceituar o vínculo entre as atividades de leitura e escrita e as estruturas sociais nas quais elas ajudam a moldar. Quando falamos de práticas, não se trata apenas da escolha superficial de uma palavra, mas das possibilidades que essa perspectiva oferece para uma nova compreensão teórica sobre letramento⁵⁵ (BARTON e HAMILTON, 2000, p. 7).

Os autores (2000. p. 9) entendem que os eventos de letramento são atividades regulares e repetidas que compõem as ações do dia a dia. Alguns eventos estão ligados a sequências rotineiras e podem ser parte dos procedimentos e expectativas formais de instituições sociais, como locais de trabalho, escolas ou ambientes que exijam maior grau de formalidade como entrevistas de trabalho ou ambientes jurídicos. Alguns eventos são estruturados a partir de expectativas e pressões mais informais do lar ou do grupo de pares.

⁵⁴ Literacy is best understood as a set of social practices; these can be inferred from events which are mediated by written texts.

There are different literacies associated with different domains of life.

Literacy practices are patterned by social institutions and power relationships, and some literacies are more dominant, visible and influential than others

Literacy practices are purposeful and embed in broader social goal and cultural practices.

Literacy is historically situated.

Literacy practices change and new ones are frequently acquired through processes of informal learning and sense making. (BARTON; HAMILTON, 2000, p. 8).

⁵⁵ The notion of literacy practices offers a powerful way of conceptualizing the link between the activities of reading and writing and the social structures in which they help shape. When we talk about practices, then this is not just the superficial choice of a word but the possibilities that this perspective offers for new theoretical understanding about literacy (BARTON; HAMILTON, 2000, p 7).

Consideramos a realização do Celpe-Bras por um examinando como um evento de letramento, que engloba outros eventos de letramento em cada uma das suas tarefas. Assim, a partir das produções escritas, analisaremos como os participantes se engajam nos eventos de letramento que compõem o exame e se esse engajamento pode nos oferecer pistas sobre as práticas de letramentos desses participantes e que impacto isso pode ter no resultado final do exame.

Uma vez apresentada, mas não encerrada, algumas discussões sobre o conceito de letramento, na seção a seguir voltaremos ao Celpe-Bras para mais algumas considerações em relação às visões de proficiência e letramento ali explícitas e implícitas.

5.4 Letramento no Exame Celpe-Bras

No Documento Base do Exame Celpe-Bras, o termo *letramento* aparece de forma explícita apenas nas três passagens transcritas a seguir.

O Celpe-Bras é um Exame que pressupõe a familiaridade com diferentes práticas de **letramento** de que participam cidadãos escolarizados. Por **letramento**, entende-se “estado ou condição de quem não só sabe ler e escrever, mas exerce as práticas sociais de leitura e de escrita que circulam na sociedade [...], conjugando-as com as práticas sociais de interação oral” (SOARES, 1998, p. 3).

A própria integração de habilidades, presente nas duas partes do exame, é condizente com esse conceito de **letramento** e com o uso da linguagem em contextos escolarizados (BRASIL, 2020, p. 21).

Já *proficiência*, excluindo-se as ocorrências nos documentos anexos e nas referências bibliográficas, aparece 74 vezes e é entendida da seguinte forma:

A proficiência, conforme o construto do Exame, é sempre relativa, isto é, apresenta níveis definidos de acordo com as necessidades de uso futuro da língua. Em vez de uma única proficiência, o Celpe-Bras avalia vários níveis de proficiência, que levam em conta as especificidades e **necessidades da situação de uso da língua em contextos diversos. Assim, a proficiência é sempre definida localmente, por ser situada em contextos de uso, em determinada prática social** (BRASIL, 2020, p. 27, grifo nosso).

A visão de proficiência como relativa e relacionada à capacidade de compreender e se fazer compreendido em situações autênticas é recorrente ao longo de todo o Documento Base, aproximando a concepção de proficiência ao conceito de letramento que vincula de forma indissociável linguagem a práticas sociais. Porém, não podemos deixar de explicitar o fato de que, no Documento Base do Exame Celpe-Bras, a proficiência é entendida como a *capacidade*

de se usar a língua para agir no mundo, em diferentes contextos, e sempre com um propósito social, que exigirá do examinando diferentes habilidades no uso da língua.

Embora o exame faça referência à capacidade, nele é avaliada a habilidade do examinando no uso da língua portuguesa em diferentes situações. A ideia de “habilidade” é criticada pelos estudiosos do NLS, pelo fato de o termo reduzir, de certa forma, o aprendizado da leitura e da escrita a um processo técnico, como se fosse apenas um produto da escolarização ou como um conjunto de capacidades individuais de uso da leitura, fala e escrita para resolver problemas, no objetivo de fazer com que os sujeitos “funcionem adequadamente em um contexto social”. Na perspectiva dos NLS, o letramento não pode ser dado, ele precisa ser vivenciado.

Operacionalizar uma visão como a proposta pelos Novos Estudos do Letramento em um teste de proficiência é algo bastante complexo. Ainda que no Celpe-Bras a ideia de “habilidade” esteja conectada à de agência em práticas sociais, no exame há a expectativa de que os examinandos proficientes “funcionem adequadamente” dentro das situações e gêneros propostos. A avaliação da prática da língua escrita no Celpe-Bras considera não apenas elementos discursivos – de uso da língua – como também elementos não discursivos, que envolvem as relações sociais perpassando as situações de comunicação presentes nas tarefas, assim como o contexto sócio-histórico em que elas estão inseridas. Por exemplo, na Tarefa 1 da edição de 2018, anteriormente apresentada, o examinando precisava assumir um papel de autoridade, trazendo esclarecimento sobre segurança da urna eletrônica. Para isso, além da compreensão do texto-base, que faz menção a fraudes que já ocorreram no Brasil, ele deveria articular informações sobre aspectos que envolvem a confiabilidade do sistema de votação, evitando novas fraudes.

Na compreensão do letramento como uma prática social, entendida como formas de agir em resposta às diversas situações com as quais os indivíduos se deparam, os examinandos trazem para a sua produção seu conhecimento de mundo. Em alguns dos exemplos analisados, como apresentaremos no próximo capítulo, foi possível perceber que a situação apresentada era desconhecida para o examinando e isso pode ter sido fator que comprometeu o cumprimento adequado da ação solicitada. É possível pensar que, se esta tarefa fosse proposta hoje, talvez tivéssemos textos que remetessem à situação das eleições estadunidenses de 2020, amplamente divulgada pela mídia internacional, quando o candidato derrotado acusou de fraude o sistema manual de contagem de votos (aspecto discutido na reportagem).

Na Tarefa 2, o examinando é colocado em uma posição que, provavelmente, lhe é desconhecida: a de representante da Associação Brasileira dos Motociclistas Profissionais, com

o objetivo de informar sobre uma Lei que traz mudança de interesse dessa categoria, além de expor as situações insalubres de trabalho desses profissionais. Essa reportagem, ao fornecer informações para o cumprimento da tarefa, pode ainda levar à reflexão sobre uma temática para a qual pouco se dá atenção: os abusos e os riscos a que são expostos esses prestadores de serviço de entrega.

A Tarefa 3, ao trazer uma matéria em que é apresentado o aplicativo Guia de Rodas, voltado para pessoas que têm dificuldade de locomoção, retrata o impacto do uso de novas tecnologias e sua capacidade de inclusão social, explorando a temática sobre práticas de outro letramento: o digital. Ainda que o texto-base apresente e traga explicações sobre o aplicativo, essa realidade talvez não seja conhecida por parte dos examinandos, que podem se deparar com o tema pela primeira vez no exame.

Por fim, na Tarefa 4, há um artigo que discute e critica o paradigma social que relaciona gênero e comida, apontando a pressão sofrida, principalmente por mulheres, no que se relaciona à manutenção de uma boa forma. A proposta é a de que os examinandos, por meio de uma carta do leitor, se posicionem sobre a temática e apresentem sugestões para romper com esse paradigma. Entretanto, por questões culturais ou realidades sociais distintas, essa pode não ser uma situação paradigmática para esse público, que poderia, inclusive, problematizar essa questão em seu texto, caso tenha maior familiaridade com o gênero.

É no momento de interação que ocorre a produção de sentido e que é possível visibilizar as compreensões que os examinandos tiveram dos textos-base. É nesse momento que, nos textos produzidos, se articulam crenças, valores e conhecimentos (os informais e os institucionalizados). As “respostas” dos examinandos tornam-se instrumentos para se analisar e classificar esses indivíduos em níveis de proficiência ou indicar aqueles que, segundo a lógica desse mecanismo, não seriam proficientes. Na proposta do Celpe-Bras, a ideia é avaliar a capacidade do examinando de compreender não apenas um texto em particular escolhido para a prova, mas fazer previsões sobre as capacidades de leitura e interação desses indivíduos em outros textos e em outras situações de uso que podem ocorrer na vida real.

Embora não seja relevante para o exame a forma como o examinando tenha aprendido a língua portuguesa, as tarefas a ele propostas exigem letramento em determinadas situações, havendo, então, a expectativa de que os participantes tenham, mesmo em suas línguas maternas, passado por um processo de escolarização ou por vivências que os levem a reconhecer e a saber agir dentro dessas situações. Tendo em vista as temáticas abordadas pelo exame, verificamos que as tarefas são exemplos de situações que abordam “os vários conceitos, normas, valores e funções socioculturais subjacentes ao que é considerado um desempenho letrado numa dada

situação” (SIGNORINI, 2001, p. 10). Essa seria a visão do modelo autônomo de letramento, que desconsidera as relações de poder, as crenças, os valores que subjazem a qualquer uso que se faça da escrita. Tal noção faz-se também ideológica, por apontar um caminho de uso dominante, muitas vezes, ligado à escolarização. Essa visão é refutada por Street (1984), uma vez que o autor entende que os indivíduos possam ter outras bagagens que interferiram nas suas “respostas” e que podem não se enquadrar nas “expectativas” da avaliação.

Soares (2003) expõe que, tradicional e consensualmente, acredita-se que é da escola a responsabilidade de desenvolver nos alunos “as habilidades, conhecimentos e atitudes necessários ao uso efetivo e competente da leitura e da escrita nas práticas sociais que envolvem a língua escrita, ou seja, o letramento” (p. 89). Seguindo essa linha, as dificuldades ou deficiências nessas habilidades seriam decorrentes de uma deficiência no processo de escolarização. Além do Brasil, hoje a aplicação do Celpe-Bras acontece em outros 40 países, com examinandos que se propõem a realizar o exame em contextos de escolarização e de práticas de letramento muito distintos.

Nesse cenário, faz-se quase condição *sine qua non* para os processos de elaboração e avaliação do exame o reconhecimento de que práticas de letramento são situadas e não podem ser tratadas de uma maneira universal (STREET, 1985, 2003; BARTON; HAMILTON, 2000; BUZEN, 2019). Entretanto, no caso da avaliação de proficiência em língua, esse reconhecimento assume complexidades diversas, entre elas: como avaliar produções de candidatos que participam, de modos diferentes, em diferentes práticas de letramento, sem comprometer a confiabilidade do exame? Como avaliar sem “engessar” a dimensão social do letramento, afastando-se da expectativa de que os sujeitos “funcionem adequadamente em um contexto social”, segundo normas brasileiras? Para se manter a confiabilidade do exame, são necessários critérios claros de avaliação. Assim, no Celpe-Bras, a partir da ideia de que a proficiência é relativa, cada tarefa é avaliada dentro das suas especificidades, e as notas atribuídas correspondem a faixas de certificação. No atual processo de avaliação, considera-se, em cada texto, as redes de relações construídas para o cumprimento do propósito interlocutivo dentro do contexto proposto na tarefa, observando-se, assim, a singularidade de cada produção (SCHOFFEN, 2009). Isso confere flexibilidade à avaliação, evitando o “engessamento” criticado por Soares (2003). Ainda assim, inevitavelmente, alguns letramentos são eleitos como mais importantes, havendo, portanto, uma “norma letrada” subjacente ao exame, que será analisada a partir de determinados critérios, uma vez que notas serão atribuídas aos sujeitos testados.

O Celpe-Bras não é uma avaliação escolar, seu construto não é orientado a partir de conteúdos ou por competências estabelecidas em nenhum currículo ou relacionado a nenhum nível de ensino. Diferentemente de exames de rendimento, que buscam avaliar os objetivos e conteúdos abordados em um curso “e têm, portanto, ligações com um passado”, o Celpe-Bras, um exame de desempenho “tem um vínculo com o futuro”, sendo elaborado com base nas necessidades de uso da língua do público alvo (falantes de outras línguas, que não o português), independentemente de como essa proficiência tenha sido alcançada (SCARAMUCCI, 2016; BRASIL, 2020). O que está em jogo no exame diz respeito a como as habilidades de leitura, escrita, compreensão e produção oral são mobilizadas no cumprimento de ações que envolvem diversos eventos de letramento em ambientes formais e semiformais como no trabalho, na escola ou na comunidade. Para isso, é fundamental que essas habilidades sejam integradas, que haja variedade em relação aos gêneros discursivos, à representação cultural presente na prova e aos propósitos comunicativos.

Soares (2003) atenta para o fato de que, na vida cotidiana, eventos e práticas de letramento surgem em circunstâncias da vida social ou profissional, respondem a necessidades ou interesses pessoais ou de grupos e são vividos e interpretados de forma natural, até mesmo espontânea; já na escola, eventos de letramentos são planejados e instituídos, selecionados por critérios pedagógicos, com objetivos predeterminados, visando à aprendizagem e quase sempre conduzem a atividades de avaliação. Nas palavras da autora:

De certa forma, a escola autonomiza as atividades de leitura e de escrita em relação a suas circunstâncias e usos sociais, criando seus próprios e peculiares eventos e suas próprias e peculiares práticas de letramento. É a pedagogização do letramento, nos termos de Street (1995), processo pelo qual a leitura e a escrita, no contexto escolar, integram eventos e práticas sociais específicas, associadas à aprendizagem, de natureza bastante diferente de eventos e práticas associados a objetivos e a concepções não-escolares. (SOARES, 2003, p. 107).

Tal pedagogização do letramento (STREET, 1995; SOARES, 2003) integra práticas específicas, associadas à aprendizagem. Essa escolarização ou transposição didática do letramento, como se refere Soares (2003), é inerente e inevitável à escolarização do conhecimento e de práticas letradas e também se dá nos exames. Nesse sentido, os exames avaliariam as práticas de letramento “adquiridas”, definidas por Soares (2003) como aquelas que, “entre as ensinadas, os alunos efetivamente se apropriam e levam consigo para fora da escola” (p. 108). A autora endossa a visão de Street (1995), segundo a qual o letramento escolar, resultado da pedagogização do letramento social, acaba por dominar o letramento social,

contaminando os eventos e práticas no contexto extraescolar, impondo comportamentos escolares de letramento e marginalizando outras variedades de letramento próprias desse contexto (SOARES, 2003, p. 109).

O Exame Celpe-Bras, ou qualquer outro exame, ainda que não estabeleça relações com ensino, ao se propor, de forma oficial, a aferir a proficiência em português como língua adicional, necessariamente, acaba por pedagogizar também as situações de uso da língua propostas e se torna um agente institucionalizador da língua, que deve ser usada dentro de parâmetros que obedecem a certas normas letradas – ainda que flexíveis. A Tarefa 4 pode ser um exemplo dessa “pedagogização”. Uma carta do leitor, em situação real, é escrita por um leitor que se interessa por determinado tema a ponto de desejar se manifestar em relação a ele. Na situação real, esse leitor teria tempo para buscar mais informações sobre o tema. Além disso, as Cartas do Leitor a que temos acesso, normalmente encontradas em periódicos, têm um formato mais condensado que aquele sugerido no exame, tendo, muitas vezes, passado por algum tipo de “corte” ou edição antes de ser publicada. Em situação de teste, as práticas letradas se tornam simulações do real e é inevitável que isso aconteça. No caso de um exame como o Celpe-Bras, não é possível conhecer sobre o processo de escolarização dos examinandos, mas é esperado que eles demonstrem capacidade em interagir nas situações propostas, que nem sempre lhes são familiares.

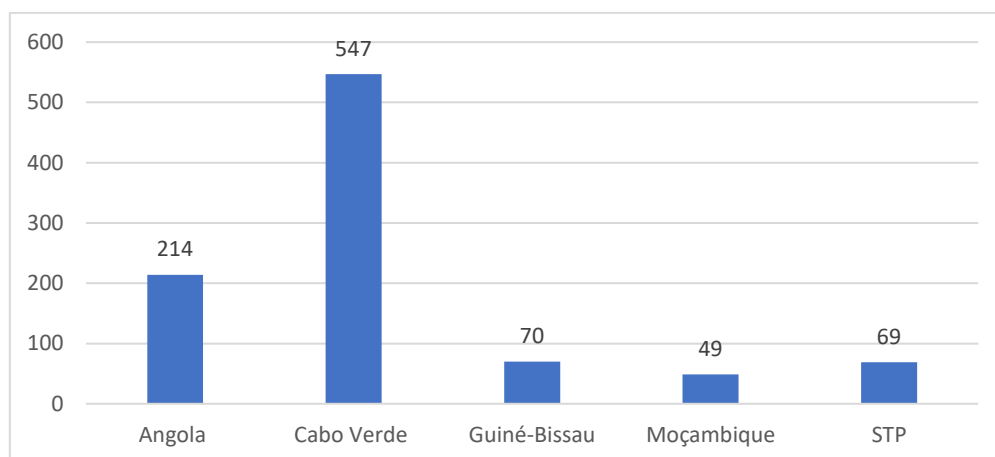
“Os editais mais recentes não estabelecem uma idade ou escolarização mínima para a realização do Celpe-Bras” (BRASIL, 2020, p. 18). Contudo, “considera-se que o exame pressupõe familiaridade com gêneros e temas não adequados a um público menor de 16 anos ou que não tenha o equivalente ao ensino fundamental completo” (BRASIL, 2020). Mais uma vez, percebemos que há implícito no Celpe-Bras, a expectativa de que os participantes participem, em alguma medida, de práticas letradas selecionadas para o exame. Assim, embora as tarefas não se limitem ao contexto escolar formal, os participantes que têm maior familiaridade com as práticas letradas valorizadas nesse teste terão, provavelmente, um melhor desempenho. A partir do momento em que o exame passa a ser usado em outros países de língua oficial portuguesa para avaliar a proficiência de estudantes nesse idioma, os letramentos dessas sociedades são questionados e, portanto, desvalorizados.

De acordo com dados coletados na página da Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa⁵⁶ (DELP), Divisão do MRE responsável pelo programa PEC-G, de 2013 a 2019,

⁵⁶ <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>. Acesso em 08 de fevereiro de 2021.

foram selecionados 944 estudantes oriundos dos cinco países em análises. O Gráfico 4, a seguir, apresenta essa distribuição por país.

Gráfico 4 - Número de estudantes de PALOP selecionados para o PEC-G no período de 2013 a 2019



Fonte: elaboração própria a partir de dados da DELP, disponíveis em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico/introducao.php>

Destacamos que, ainda segundo os dados consultados, no período entre 2013 e 2015, nenhum estudante de Guiné-Bissau foi selecionado para o Programa, no entanto no ano de 2012 118 estudantes desse país foram contemplados com vagas no PEC. Lembramos que o Celpe-Bras se tornou uma exigência a partir de 2013. Não houve uma justificativa para a exigência do Celpe-Bras a esse público. No entanto, pela complexidade linguística retratada neste capítulo, uma pergunta plausível seria: se o português pode ser um desafio para parte desses estudantes, qual seria o problema em submetê-los a um exame? No nosso entendimento, um exame não traz solução para as questões linguísticas emergentes nesses países, assim como não traz soluções para possíveis lacunas que esses estudantes possam vir a apresentar em determinadas práticas de letramento. Em relação aos examinandos oriundos de PALOP e candidatos aos PEC-G, acreditamos que o melhor seria um planejamento de ações linguísticas que tivessem como propósito o desenvolvimento de capacidades de uso do português no ambiente acadêmico. Discutir, argumentar, posicionar-se são algumas habilidades que poderiam ser estimuladas e vivenciadas em um curso que colocasse esses estudantes, falantes de português, em contextos de uso real e aplicado da língua.

Para sustentar nosso questionamento em relação à política que exige desses estudantes a aprovação em um exame de proficiência em língua portuguesa, voltado para falantes de outras línguas, no capítulo a seguir, nós nos dedicaremos à análise e discussão dos dados.

6 ANÁLISE DE DADOS E DISCUSSÃO PARCIAL DOS RESULTADOS

Tudo no mundo está dando respostas. O que demora é o tempo das perguntas.
(SARAMAGO, 1982, p. 382)

A análise de dados é o momento da pesquisa em que nos debruçamos sobre o *corpus* selecionado, interpretando e transformando os dados em informações e em significado para, a partir deles, responder às perguntas de pesquisa e propormos novos olhares e encaminhamentos para o problema em análise. É nesta etapa que o referencial teórico, a revisão bibliográfica e o percurso metodológico se operacionalizam. Assim, no intuito de compreendermos o desempenho de estudantes dos PALOP no Celpe-Bras, colocaremos nossa lupa investigativa sobre as produções textuais desses examinandos.

Segundo informações coletadas na base de dados fornecida pelo INEP, 98% dos participantes cujas produções compõem o nosso *corpus* já concluíram nível de escolaridade que corresponderia ao Ensino Médio no Brasil. Assim, para além de uma nota ou nível de certificação alcançada, queremos compreender como esse público, que é escolarizado em língua portuguesa e em boa parte pleiteia fazer graduação no Brasil, por meio do programa de cooperação PEC-G, percebe e produz textos a partir de enunciados que exigem agência e autonomia em relação ao uso da língua. Nossa análise busca, então, a partir da interpretação dos dados coletados, compreender como esses candidatos usam seus conhecimentos linguísticos e discursivos no exame, agindo em língua portuguesa em conformidade com a proposta do teste que é a de avaliar “o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2006, p. 4).

Antes de iniciar as análises, apresentamos, no Capítulo 4, um panorama sobre a inserção da língua portuguesa em PALOP, partindo da premissa de que é preciso conhecer o contexto de onde provém o *corpus* para que a análise não se limite a apontar problemas, mas dê visibilidade ao fenômeno que investigamos nesta pesquisa: o desempenho desses participantes no exame. Nas discussões ali apresentadas, vimos que o português, embora circule oficialmente nesses países, é acessado, de maneira formal, por aqueles que frequentam ou frequentaram a escola. Mesmo nas escolas, conforme apontado por Pinto (2015) e Severo (2018), esse idioma tem oferecido mais barreiras que oportunidades aos estudantes.

Como já exposto, nosso *corpus* foi composto por um total de 106 participantes, que realizaram quatro tarefas escritas, totalizando, assim, 424 textos. Tivemos acesso às notas de todos esses participantes em cada uma dessas tarefas, bem como às notas que foram atribuídas à Parte Oral. A identidade de cada um deles foi devidamente resguardada em todo este estudo.

Este capítulo está dividido em três subseções, organizadas da seguinte forma. Na primeira, intitulada *Análise dos dados gerais*, apresentaremos os levantamentos e cruzamentos de informações geradas a partir da exploração de dados referentes às notas dos examinandos. Esses dados possibilitaram uma visão geral da edição 2018 do exame, bem como um detalhamento mais específico em relação ao desempenho dos examinandos em cada tarefa. Por meio das análises, foi possível também evidenciar as diferenças em relação ao desempenho dos examinandos em cada um dos postos. A segunda subseção: *Análise dos dados referentes à Tarefa 1*, está organizada em duas etapas.

Na primeira delas, por meio de gráficos e tabelas, apresentaremos a distribuição geral e as notas atribuídas à Tarefa 1, procedendo a análise dessas informações. Na etapa seguinte, analisaremos 20 exemplos de textos da Tarefa 1, referentes a 20 participantes distintos. Assim, teremos uma visão ampla sobre o desempenho dos participantes em um mesmo gênero e em uma tarefa que integra habilidade de compreensão oral e escrita.

Na terceira e última subseção, *Análise qualitativa – Grupo de 5 examinandos*, apresentaremos o desempenho de outros cinco examinandos em cada uma das tarefas. Assim, poderemos analisar como um mesmo indivíduo lida com gêneros e práticas sociais distintas dentro do mesmo exame.

Após as análises, faremos a discussão dos resultados: estabelecendo relações entre os resultados e as conclusões a que chegamos; propondo reflexões concernentes a nosso objetivo de pesquisa e associando o desempenho dos examinandos a aspectos que envolvem o conhecimento em eventos de letramentos.

6.1 Análise exploratória de dados gerais

Em relação ao número total de 106 examinandos, tivemos 30 que não alcançaram a nota mínima para receber certificação, o que corresponde a 28,3% da amostra. Ainda em relação a esse total, em números absolutos, 28 alcançaram 2,0 como nota final, o que lhes conferiu o nível Intermediário, certificação mínima atribuída pelo exame, correspondente a 26,4% do total. O nível Intermediário Superior foi atribuído a 30 participantes (28,3%). O nível Avançado foi alcançado por 16 examinandos (15,1%) e o Avançado Superior por apenas 2 (1,9%). A Tabela 5, a seguir, apresenta a ocorrência desses certificados por Posto Aplicador.

Tabela 5 – Níveis de proficiência alcançados pelos candidatos de postos dos PALOP na edição 2018 do Exame Celpe-Bras (números absolutos e percentuais)

Posto Aplicador	Total de examinandos	Sem Certificação	Intermediário		Avançado	
			Intermediário	Superior	Avançado	Superior
Angola	10	3 30%	2 20%	4 40%	1 10%	0 0%
São Tomé e Príncipe	10	3 30%	3 30%	4 40%	0 0%	0 0%
Guiné-Bissau	28	21 75%	6 21,4%	1 3,6%	0 0%	0 0%
Cabo Verde	30	2 6,7%	8 26,6%	11 36,6%	7 23,3%	2 6,7%
Moçambique	28	1 3,6%	9 32,1%	10 35,7%	8 28,6%	0 0%
Total		30	28	30	16	2
percentual	106	28,3%	26,4%	28,3%	15,1%	1,9%

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

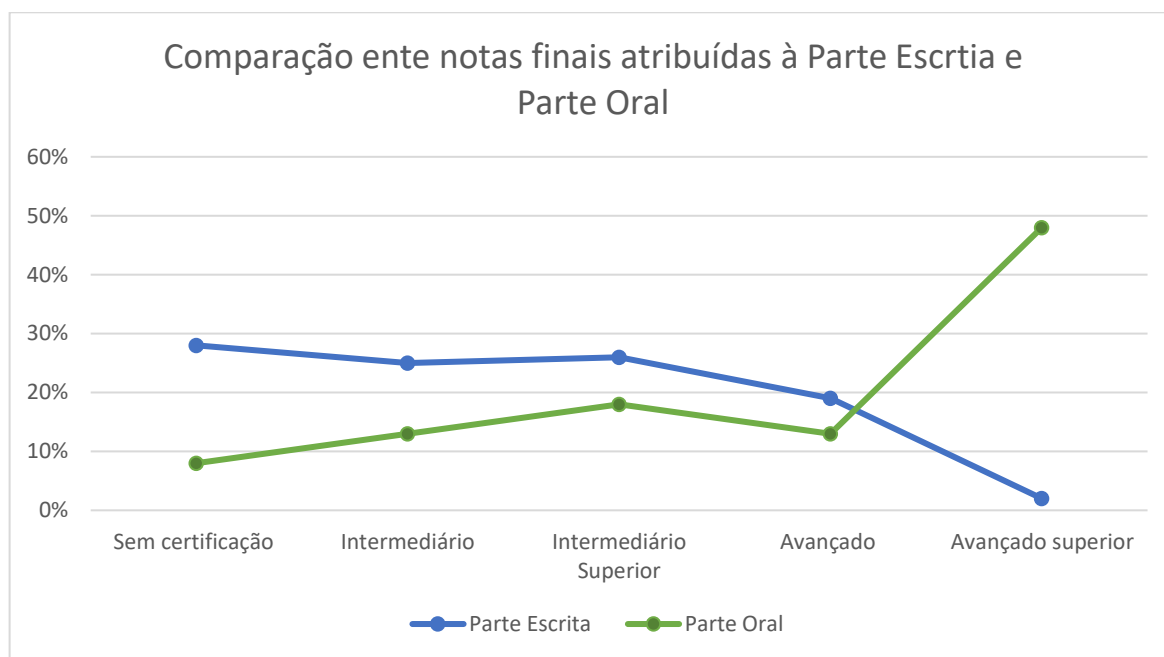
De acordo com os critérios adotados neste estudo (detalhados no Capítulo 5), foram considerados com *desempenho insuficiente* examinandos não certificados e com *baixo desempenho* aqueles que alcançaram o nível Intermediário. Nesse sentido, com base na Tabela 1, temos um percentual de 28,0% de participantes que tiveram desempenho insuficiente no exame; 26,4% com baixo desempenho, 28,3% com médio desempenho e 17% com alto desempenho. Considerando a descrição do nível Intermediário, que enfatiza as limitações dos textos produzidos por examinandos que alcançaram esse nível, poderíamos considerar que 54,7% dos examinandos (soma dos percentuais Sem Certificação e Intermediário) tiveram dificuldade em produzir textos que pudessem ser reconhecidos como pertencentes aos gêneros solicitados, principalmente no que se refere à construção da interlocução. Também apresentaram uso limitado de recursos linguísticos, evidenciaram problemas de compreensão e dificuldade na recontextualização das informações a que tiveram acesso, além de poderem apresentar vocabulário limitado e dificuldade na compreensão do fluxo da fala, de acordo com os critérios de avaliação do exame.

A análise dos dados nos mostra, também, que há diferenças consideráveis em relação ao desempenho dos examinandos de cada posto em relação ao nível de certificação final. Dos 30 examinandos não certificados, 21 são de Guiné-Bissau, correspondendo a 70% do total de examinandos desse Posto, isto é, 20% do total da amostra. Em relação à certificação máxima, dos 106 examinandos, apenas dois, ambos de Cabo Verde, alcançaram o nível Avançado

Superior. Nos Postos de Guiné-Bissau e São Tomé e Príncipe, a certificação máxima atribuída foi a de Intermediário Superior. O nível Avançado foi alcançado por 10% dos examinandos do Posto de Angola; 23,3% dos examinandos de Cabo Verde e 28,6 de Moçambique.

O Celpe-Bras não atribui certificação à Parte Oral e Escrita separadamente. Assim, os dados da Tabela 5 dizem respeito ao resultado final, que tem como base a menor nota alcançada em cada uma das partes. Porém, para as discussões pertinentes a este trabalho, estabelecemos algumas comparações entre os desempenhos oral e escrito dos examinandos que compõem a nossa amostra. O cruzamento de dados dos resultados dessas duas partes evidenciou uma diferença significativa em relação aos desempenhos dos examinados em cada uma das partes, apresentada no Gráfico 5, a seguir.

Gráfico 5 – nota final



Fonte: Elaboração da autora, a partir de dados cedidos pelo INEP (TOSATTI, 2021).

Por meio do gráfico 5, é possível perceber que, a partir do nível Intermediário, há uma inversão no aumento das notas alcançadas na Parte Escrita e na Parte Oral, revelando que o número de examinandos que tiveram alto desempenho na PO é muito superior aos números daqueles que alcançaram alto desempenho na PE. Na Tabela 6, a seguir, apresentaremos os números absolutos e percentuais, relativos ao resultado da PE e da PO.

Tabela 6 – Níveis de proficiência alcançados na Parte Escrita (PE) e Parte Oral (PO) pelos candidatos de postos dos PALOP na edição 2018 do Exame Celpe-Bras (números percentuais e absolutos)

Posto / Total de examinandos	Sem Certificação		Intermediário		Intermediário Superior		Avançado		Avançado Superior	
	PE	PO	PE	PO	PE	PO	PE	PO	PE	PO
Angola 10	3 30%	1 10% Ausente	2 20%	1 10%	3 30%	3 30%	2 20%	1 10%	0 0%	4 40%
São Tomé e Príncipe 10	3 30%	0 0%	3 30%	1 10%	4 40%	0 0%	0 0%	1 10%	0 0%	8 80%
Guiné-Bissau 28	21 75%	7 25%	6 21%	8 29%	1 4%	4 14%	0 0%	4 14%	0 0%	5 18%
Cabo Verde 30	2 7%	0 0%	6 20%	3 10%	10 33%	10 33%	10 33%	5 17%	2 7%	12 40%
Moçambique 28	1 4%	0 0%	9 32%	1 7%	10 36%	2 7%	8 29%	3 11%	0 0%	22 79%
Total	30 28%	8 8%	26 26%	14 13%	28 26%	19 18%	20 19%	14 13%	2 2%	51 48%

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

A Tabela 6 traz, de forma detalhada, as diferenças em relação ao desempenho dos examinandos na PE e na PO em cada um dos postos. Notamos que, com exceção de Guiné-Bissau, em todos os outros postos o percentual de examinandos que teve alto desempenho (Avançado ou Avançado Superior) na PO foi igual ou maior que 50%, chegando a 90% em São Tomé e Príncipe e em Moçambique. Notamos ainda que apenas Guiné-Bissau e Angola registraram examinandos Sem Certificação. No caso de Angola, a única ocorrência de não certificação está relacionada a um examinando que não compareceu para realizar essa etapa do exame. Portanto, daqueles examinandos de nossa amostra que estiveram presentes na Parte Oral, apenas Guiné-Bissau teve ocorrência de não certificação nessa etapa, o que corresponderia a 6,6% dos examinandos que efetivamente participaram dessa etapa.

Já, em relação à PE, vemos que apenas em Cabo Verde houve examinandos alcançando o nível mais alto do exame – nesse posto 7% atingiu o Avançado Superior na PE, enquanto 40% atingiram nota que seria equivalente a esse nível na PO. Nos postos de São Tomé e Príncipe não houve nenhum examinando alcançando níveis avançados. No que se refere à não

certificação, mais uma vez Guiné Bissau se destaca: 75% dos examinandos desse posto de aplicação não alcançaram notas que lhes conferisse certificado. Por meio dos dados, podemos inferir que há diferença no desempenho dos examinandos em cada um dos postos.

Somando-se os níveis Avançado e Avançado Superior, na Parte Escrita tivemos um percentual de 20% de examinandos com esse desempenho. Na Parte Oral, esse índice foi cerca de três vezes maior, 61%. Temos, então, uma maioria de examinandos com autonomia e desenvoltura na fala, conforme a descrição dos níveis de certificação, capazes de empregar estratégias elaboradas na comunicação oral, além de saberem mobilizar recursos lexicais e gramaticais amplos e apropriados aos contextos das interações propostas. Contudo, essa autonomia e desenvoltura não foi constatada na mesma proporção nas produções escritas. Inferimos, a partir desses dados, que a capacidade desses examinandos em se engajar em práticas concretas de comunicação, demonstrando proficiência, principalmente, na construção de uma interlocução adequada é bastante superior na modalidade oral, quando comparada à modalidade escrita.

Pela base de dados consultada, é possível constatar que, em 95,3% dos casos relativos ao nosso *corpus*, as notas finais foram definidas pela Parte Escrita: 4,7% (cinco candidatos) foi o percentual de ocorrências em que as notas finais na Parte Oral foram inferiores às da Parte Escrita. Em 20,7%, houve coincidências em relação às notas das duas etapas. Outro dado que se destaca em nossa verificação é o de que 7 participantes, ou 6,6% do total, atingiram, na Parte Oral, uma nota que corresponderia à certificação de Avançado ou Avançado Superior, mas não foi certificado pelo fato de o desempenho da Parte Escrita não ter ultrapassado nota maior que 1,99. Esses números evidenciam o papel definidor da Parte Escrita na obtenção de certificação da maioria dos participantes.

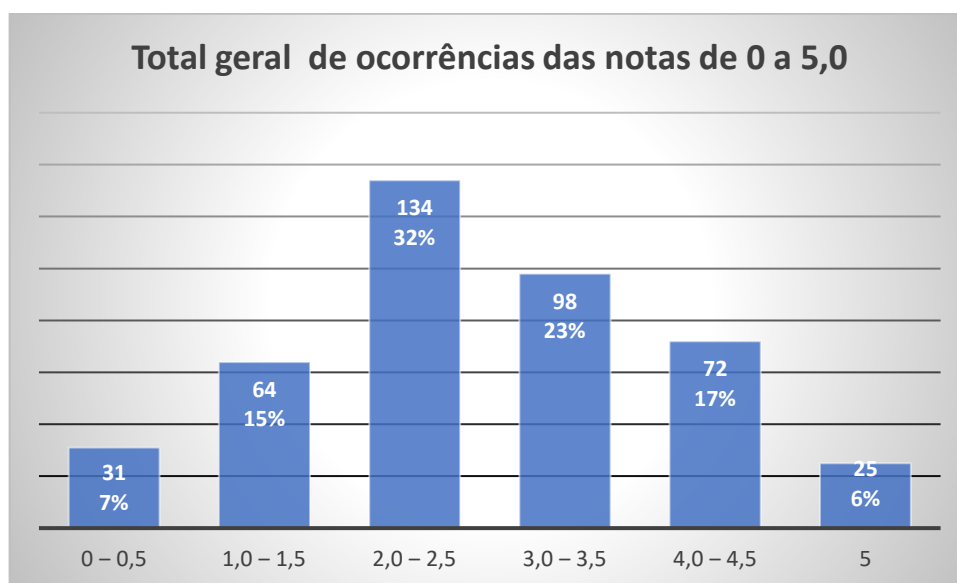
Os dados enfatizam que, com exceção dos examinandos do Posto de Guiné-Bissau, os participantes de PALOP que pleiteiam uma vaga no PEC-G, demonstram alto desempenho na comunicação oral. Uma vez que o propósito desses estudantes é fazer a graduação em uma universidade brasileira, a partir de um programa de cooperação que abrange países da CPLP, questionamos se não seria uma política linguística mais pertinente promover para esse público, escolarizado em língua portuguesa e que demonstrou habilidade na modalidade oral nessa língua, cursos que priorizassem as habilidades escritas. Também em relação aos examinandos de Guiné-Bissau, entendemos que cursos que os coloquem em contato com os gêneros discursivos proposto no exame, poderiam ter um efeito mais positivo na formação desses estudantes que a proposição de um exame.

Diante disso, reiteramos, neste estudo, o foco nos dados referentes à Parte Escrita do exame, sobre os quais nos deteremos a partir da próxima seção. Por meio de gráficos, apresentaremos, primeiramente, as informações relativas à distribuição das notas dentro da escala de 0 a 5,0. Na sequência, faremos a exposição dessa distribuição por tarefa e, finalmente, apresentaremos a ocorrência das notas posto a posto.

6.1.1 Análise da distribuição das notas no exame

No Gráfico 6, a seguir, apresentamos o total de notas atribuídas aos 424 textos da amostra (esse número corresponde à soma dos textos dos 106 participantes nas quatro tarefas), dentro do intervalo de 0 a 5.

Gráfico 6 - Total geral de ocorrências de notas da Parte Escrita em números absolutos e percentuais



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

De acordo com o Gráfico 6, 31 textos receberam nota 0 ou 0,5 e outros 64 receberam nota 1,0 ou 1,5. Retomando os Parâmetros de Avaliação (BRASIL, 2020), produções que receberam essas notas não realizaram a tarefa – no caso da nota zero – ou o fizeram de forma muito superficial, com problemas para configurar a interlocução adequada e/ou apresentando equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito, além de fazerem uso de recursos linguísticos muito limitados e/ou inadequados, prejudicando substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de

interlocução. Esse é o caso de 95 textos, ou seja, 22% da amostra. Esses textos estão classificados, neste estudo, como produções de *desempenho insuficiente*.

Também com base nos Parâmetros de Avaliação, a nota 2,0 reflete textos em que a ação solicitada foi realizada superficialmente, com interlocução pouco consistente e/ou com o emprego de recursos linguísticos limitados. Assim, em nosso estudo, consideramos como tendo *baixo desempenho* os textos que receberam nota dentro da faixa de 2,0-2,5 pontos. De acordo com os dados fornecidos pelo INEP e apresentados no Gráfico 6, 134 textos – 31,6% – foram avaliados com notas entre 2,0 e 2,5, significando produções pouco consistentes. Somando-se aos números anteriores, temos 229 produções em que as ações de comunicação apresentadas nos enunciados não foram cumpridas ou foram realizadas de forma precária. Esse número corresponde a 54% dos textos que compõem o nosso *corpus*.

Conforme os Parâmetros de Correção, o texto avaliado com nota 3,0 realiza a ação solicitada, “ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas” e “os recursos linguísticos acionados sejam apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto” (BRASIL, 2020, p. 39), sendo, então, classificados como produções de *médio desempenho*, já que a tarefa não foi totalmente realizada. Nesse intervalo de notas, temos 98 produções, o que significa que 23,1% do total de textos elaborados cumpriram as tarefas, mas com falhas, recontextualizando de forma pouco articulada e/ou equivocada, não recontextualizando informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado ou com problemas de clareza e coesão que podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura. Com base nessa descrição, em nossa análise, consideramos as produções que receberam nota entre 3,0 e 3,5 como textos de médio desempenho.

Ressaltamos que, nos textos avaliados com nota a partir de 4,0, considerados neste estudo como textos de *alto desempenho*, é que teremos a efetiva realização da ação solicitada, com a possibilidade de algumas incompletudes que podem “fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução” e nos quais os recursos linguísticos empregados foram “apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura” (BRASIL, 2020, p. 10). Somando-se às ocorrências das notas entre 4,0 e 5,0, temos 97 produções ou 22,8% do total de 424 textos avaliados em níveis avançados, isto é: 72 textos avaliados com nota 4,0 e 25 avaliados com nota máxima.

Especificamente em relação à nota 5,0, além do cumprimento adequado da ação comunicativa e do uso adequado de recursos linguísticos, o examinando recontextualiza

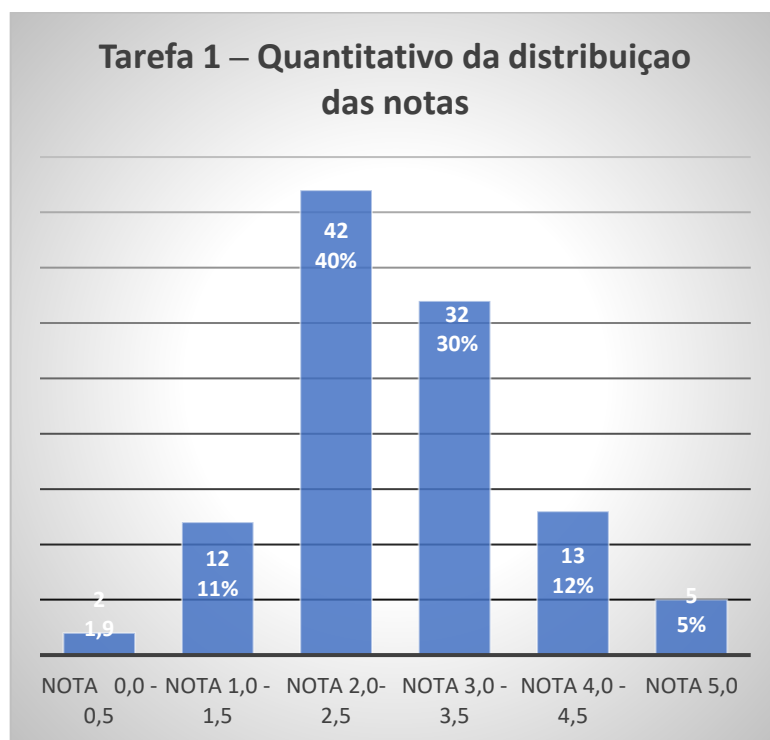
apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente e de “maneira autoral” (BRASIL, 2020, p. 10). Dessa forma, é nessa faixa de nota que temos os examinandos realmente eficientes na apropriação e articulação das informações. Em nossa amostra, 5,9% apresentam essas características.

Os dados do Gráfico 6 fazem referência às notas de uma forma geral. Apresentaremos, a seguir, um panorama sobre o resultado em cada tarefa.

6.1.2 Análise da distribuição de notas por tarefa

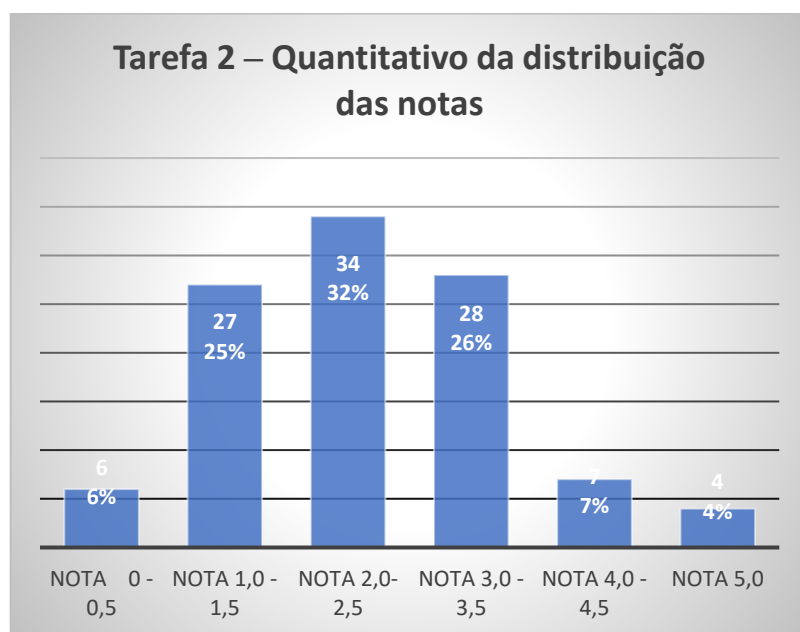
Os gráficos 7, 8, 9 e 10, a seguir, expõem como ficou a ocorrência de notas por tarefas.

Gráfico 7 – Total de ocorrências de notas atribuídas à Tarefa 1 em números absolutos e percentuais



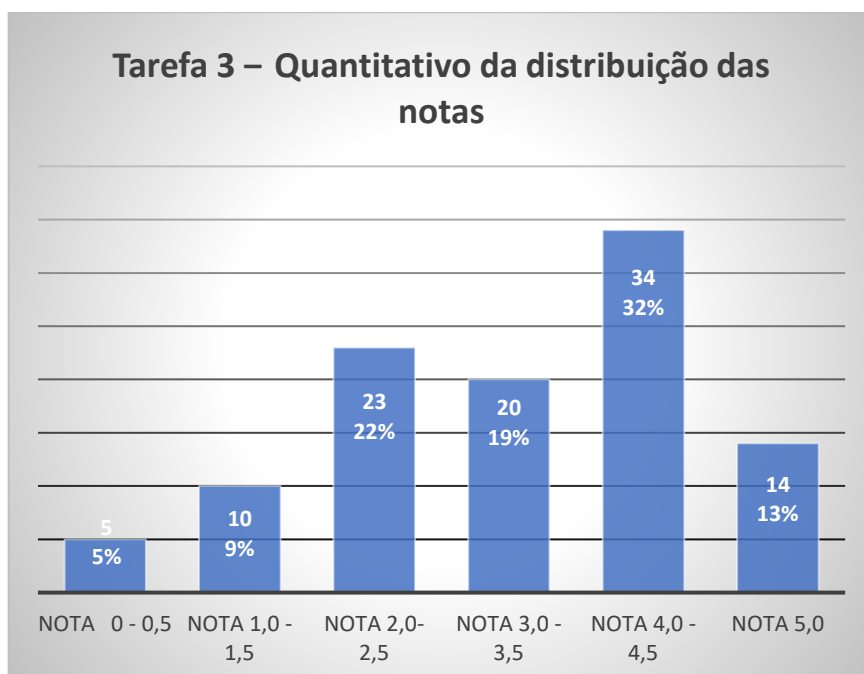
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

Gráfico 8 – Total de ocorrências de notas atribuídas à Tarefa 2 em números absolutos e percentuais



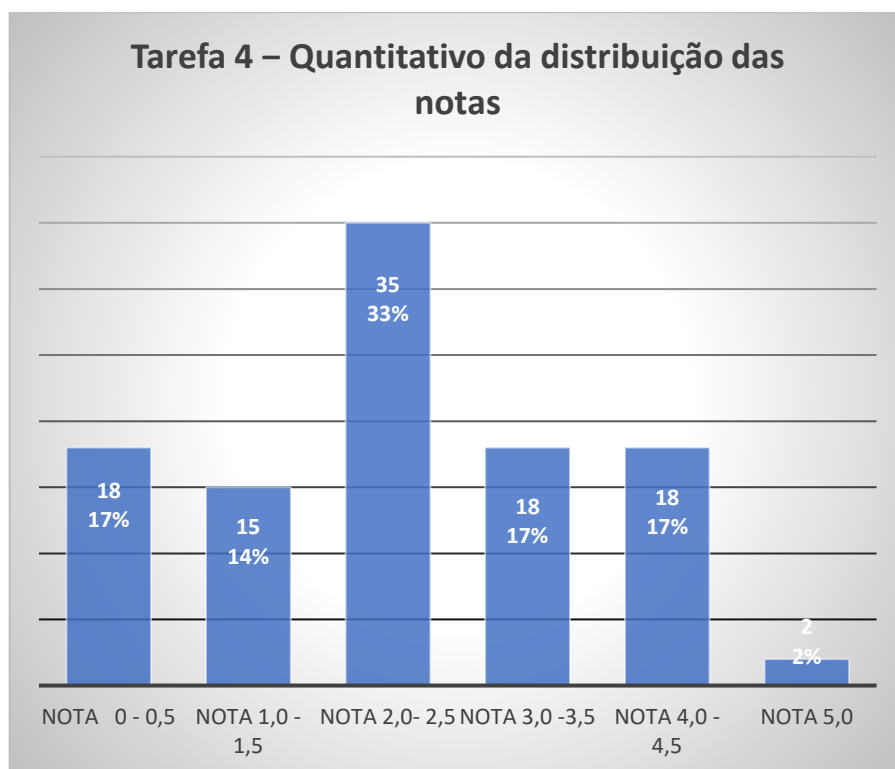
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

Gráfico 9 – Total de ocorrências de notas atribuídas à Tarefa 3 em números absolutos e percentuais



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

Gráfico 10 – Total de ocorrências de notas atribuídas à Tarefa 4 em números absolutos e percentuais



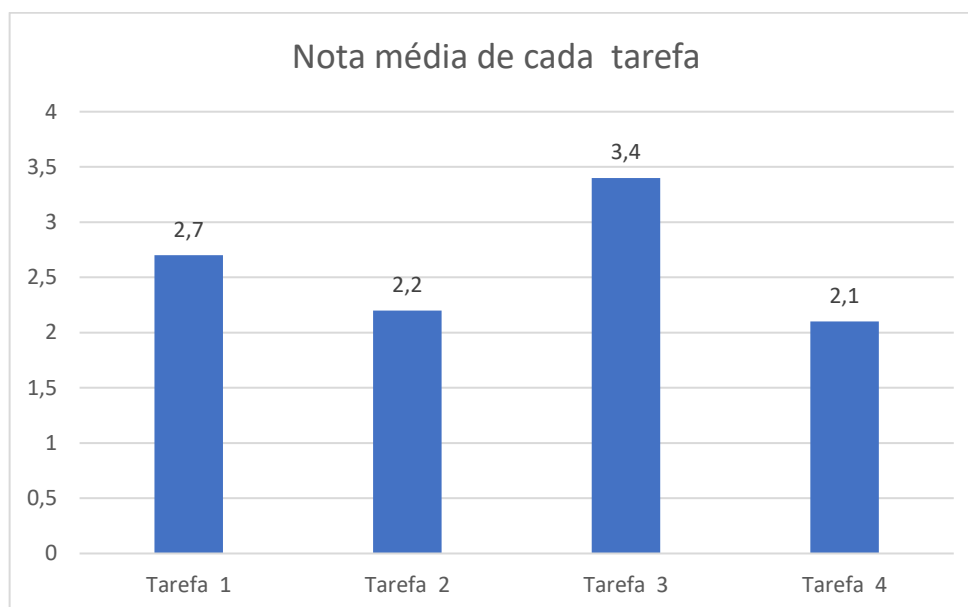
Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

A análise dos Gráficos nos permite algumas comparações e inferências. Nas Tarefas 1 (sobre a segurança da urna eletrônica) e 3 (sobre o aplicativo Guia de Rodas), o número de examinandos que não realizou o propósito é de 14 (13%) e 15 (14%), respectivamente. Já na Tarefa 2 (sobre a Lei que assegura mudanças sobre o trabalho dos motociclistas profissionais) e na Tarefa 4 (sobre a relação entre gênero e comida), esse número sobe para 33 examinandos. Conforme será comentado mais adiante, em relação à Tarefa 4, há um percentual considerável de textos que receberam nota 0 ou 0,5, em que a produção não foi suficiente para a avaliação. Sendo essa a última tarefa do exame, levantamos a hipótese de que muitos participantes não tenham conseguido finalizar seus textos dentro do tempo de três horas. Além disso, a tarefa apresenta maior complexidade no enunciado que solicita ao examinando habilidade para recontextualizar o tema, posicionar-se sobre ele e ainda apresentar sugestões em relação ao debate gêneros x comida, construindo uma interlocução compatível a uma “carta do leitor”.

A Tarefa 2, além de apresentar um alto número de notas iguais ou menores que 1,5, foi aquela em que menos houve ocorrência de notas maiores que 4,0 (11%). No entanto, a maior ocorrência de notas iguais ou maiores que 4,0 foi na Tarefa 3, que obteve, nesse intervalo de 4,0 a 5,0, a maior concentração de notas (47%), diferentemente das demais tarefas em que a

maior concentração foi no intervalo de 2,0 a 2,5. O gráfico 11, a seguir, traz dados relativos à nota média de cada tarefa.

Gráfico 11 – Nota média por tarefa



Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

Essas diferenças nos mostram que há uma variação no desempenho dos examinandos nas situações propostas e essas diferenças nos interessam neste estudo, uma vez que podem revelar aspectos importantes no que diz respeito aos letramentos desses examinandos nas diferentes situações. Fica evidente, por exemplo, que houve um melhor desempenho geral na Tarefa 3, cujo texto de insumo e proposta de ação apresentavam menor complexidade, e que nas Tarefas 2 e 4 a nota média ficou dentro do que, neste estudo, classificamos como baixo desempenho. Além da variação de notas de uma tarefa a outra, verificamos também a variação de desempenho dos examinandos em cada um dos postos, como será apresentado a seguir⁵⁷.

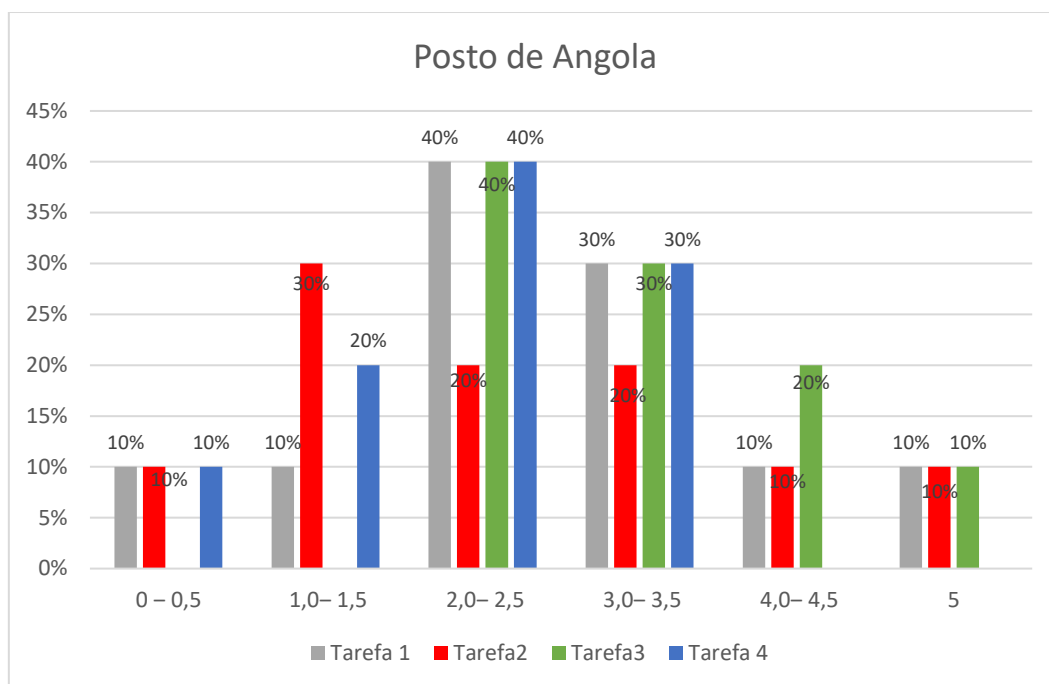
6.1.3 Análise da ocorrência de notas por tarefa em cada posto

A ocorrência das notas, quando analisada posto a posto, apresenta algumas semelhanças e diferenças que merecem ser analisadas, por permitirem uma observação mais específica em

⁵⁷ Para efeitos de comparação, entendemos que seria importante um estudo sobre o percentual de notas atribuídas em cada tarefa do exame considerando todos os participantes dessa edição, no intuito de verificar se esse padrão se repetiria.

relação ao desempenho dos candidatos de cada país, conforme destacaremos nos Gráficos 12, 13, 14, 15 e 16 a seguir. Começaremos com os dados referentes ao Posto de Angola.

Gráfico 12 – Percentual da ocorrência de notas por tarefa: Posto Angola

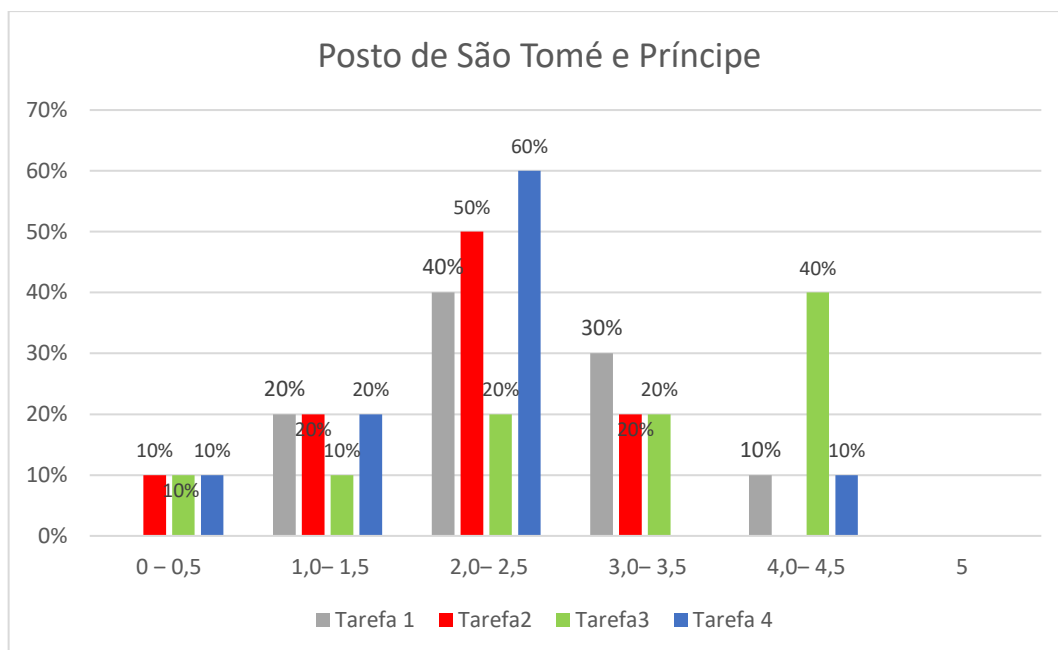


Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

Pelo gráfico 12, é possível constatar que, no Posto de Angola, o menor desempenho foi na tarefa 2: 40% dos examinandos tiveram nota menor que 2,0. Nas tarefas 1, 3 e 4 as notas se concentraram no intervalo entre 2,0 e 2,5. Na Tarefa 3, não houve nota menor que 2,0: 40% dos examinandos tiveram baixo desempenho, 30%, médio desempenho e os outro 30%, alto desempenho. Na Tarefa 4, a maior nota alcançada foi 3,5: 30 % dos examinandos tiveram desempenho insuficiente; 40% baixo desempenho e 30% médio desempenho.

Assim, considerando-se que é a partir da nota 4,0 que há a realização da tarefa, os dados nos permitem concluir que, no Posto de Angola, as Tarefas 1 e 2 foram efetivamente cumpridas em 20% dos textos da amostra dentro dos Parâmetros de Avaliação; a tarefa 3, em 30%; e, em relação à tarefa 4: 0%.

Passemos, a seguir, à análise do Posto de São Tomé e Príncipe.

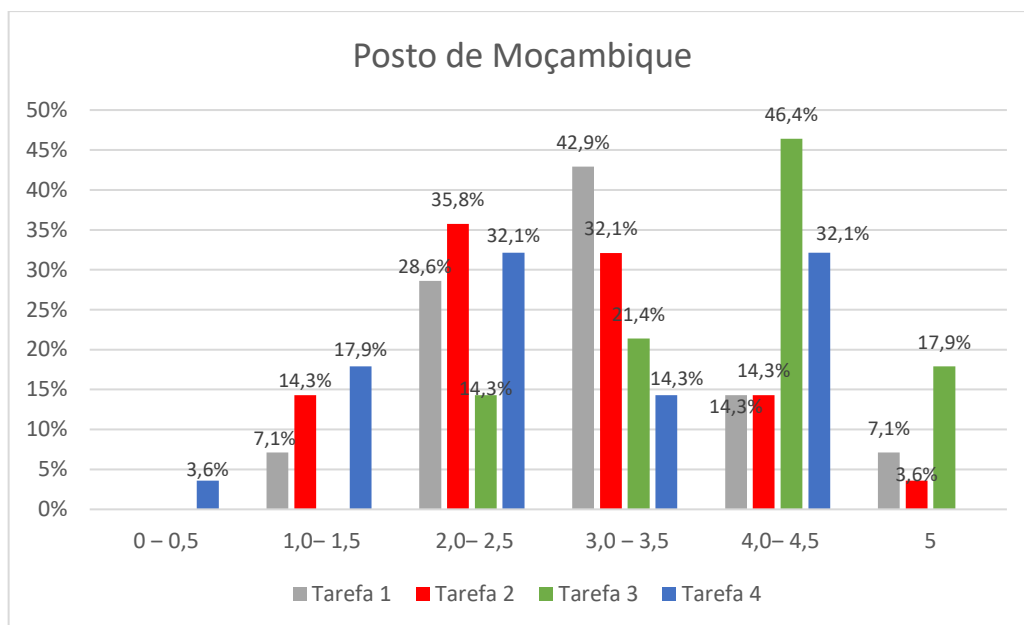
Gráfico 13 – Percentual da ocorrência de notas por tarefa: Posto São Tomé e Príncipe

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

Seguindo os critérios de qualificação de desempenho adotados neste estudo, temos que 30% dos estudantes deste posto tiveram desempenho insuficiente nas tarefas 2 e 4 e 20% nas tarefas 1 e 3. Há concentração das notas na faixa de nota 2,0, principalmente no que se refere à Tarefa 4 e Tarefa 2, nas quais 60% e 50%, dos examinandos realizaram, respectivamente, de forma superficial a ação solicitada. A Tarefa 3 teve 40% dos textos avaliados com notas entre 4,0 e 4,5, desempenho alcançado por apenas 10% dos textos das Tarefas 1 e 4. Nenhum texto do Posto de São Tomé e Príncipe alcançou nota máxima em nenhuma das tarefas.

Esses dados expõem, então, com exceção da Tarefa 3, uma predominância de baixo desempenho na Parte Escrita, conforme os critérios de avaliação adotados neste estudo.

A seguir, analisaremos os textos do Posto de Moçambique.

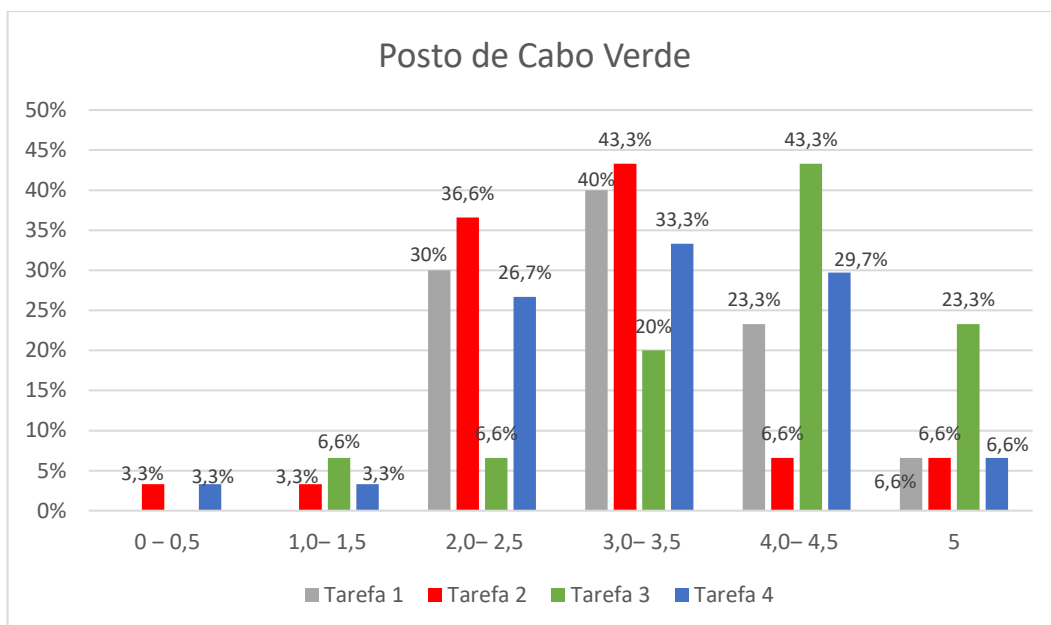
Gráfico 14 – Percentual da ocorrência de notas por tarefa: Posto Moçambique

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

No Posto de Moçambique, é interessante comparar as notas alcançadas nas Tarefas 1 e 2. Lembramos que em ambas foi solicitado o gênero artigo como produção, na primeira um artigo de opinião e, na segunda, um artigo de caráter informativo. Em relação ao desempenho considerado insuficiente, enquanto na primeira o percentual foi de 7,1%, na segunda esse número foi o dobro. Na tarefa 2, também foi maior o percentual de examinandos com baixo desempenho (notas entre 2,0 e 2,5). Nas faixas de notas mais altas (a partir de 3,0), há um aumento do percentual de textos da tarefa 1 (com exceção da faixa entre 4,0 e 4,5 em que houve um “empate” entre as duas). Assim, fica claro que houve por parte dos examinandos maior facilidade em relação à Tarefa 1, quando compara à Tarefa 2.

A Tarefa 3 se sobressai às demais, alcançando notas mais elevadas, o que demonstra melhor desempenho dos examinandos na situação de comunicação por ela proposta. A Tarefa 4 foi a única a ter registro de nota dentro da escala de 0 e também a única em que não houve ocorrência de nota 5,0.

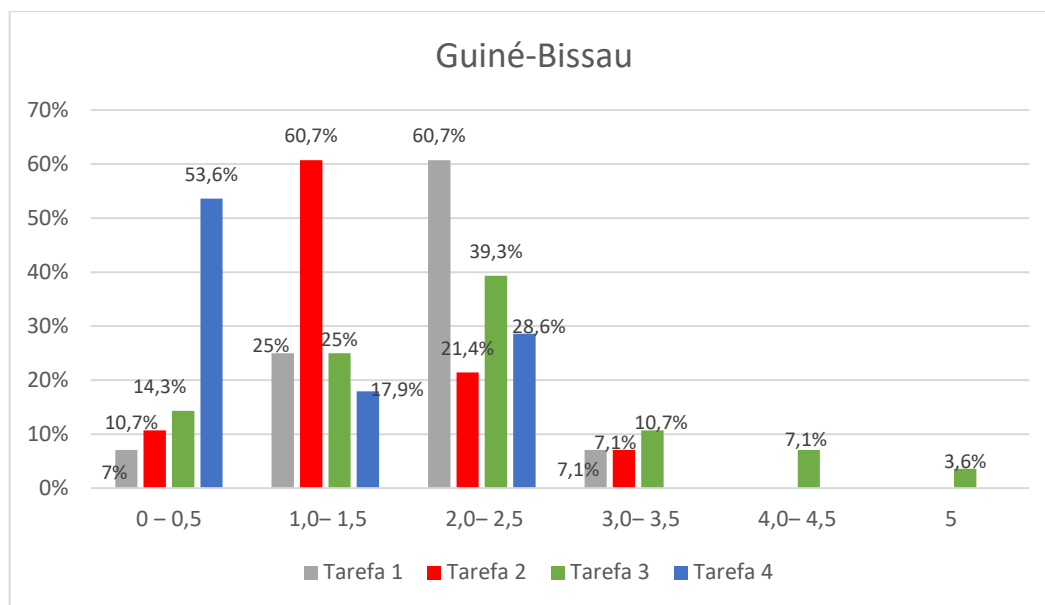
Apresentaremos, seguir, os dados referentes ao Posto de Cabo Verde.

Gráfico 15 – Percentual da ocorrência de notas por tarefa: Posto Cabo Verde

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

O gráfico do Posto de Cabo Verde evidencia um melhor desempenho geral dos examinandos, havendo, em relação aos demais postos, um percentual menor de textos com desempenho insuficiente. A comparação feita em relação às Tarefas 1 e 2 também se aplica a esse posto, uma vez que os examinandos tiveram melhor desempenho na primeira tarefa. Em comparação com as demais Tarefas, nesse posto a 2 foi a de mais baixo desempenho, sendo aquela que obteve uma maior ocorrência de notas entre 0 e 2,5 (43,2%). A Tarefa 3, mais uma vez, se distingue como a de maior facilidade entre os examinandos: 66,6% dos textos receberam nota igual ou maior a 4,0.

Para finalizar, apresentaremos, a seguir, o gráfico com as notas atribuídas aos examinandos do Posto de Guiné-Bissau.

Gráfico 16 – Ocorrência de notas por tarefa: Posto de Guiné-Bissau

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

O gráfico 16, do Posto de Guiné-Bissau, apresenta uma distribuição de notas diferente dos demais. Notamos que há mais ocorrência de notas entre 0 e 1,5, o que significa maior percentual de produções que não cumpriram ou cumpriram de forma muito superficial as ações solicitadas. Foram 32% das produções da Tarefa 1; 71,4% das produções da Tarefa 2; 39,3% das produções da Tarefa 3; e 71,5% das produções da tarefa 4 com desempenho insuficiente. Apenas na Tarefa 3 foram registradas notas que correspondem a níveis avançados, ainda assim em baixo percentual (10,7%), quando comparado aos demais postos.

Sobre a última tarefa, em números absolutos, temos que, do total dos 28 examinandos que compõem a amostra desse posto, 15 tiraram nota entre 0 e 0,5. Desse total de 15 textos, 12 não apresentaram produção suficiente para avaliação (textos muito curtos e com incompletude de informações). Como essa é a última tarefa do exame, uma hipótese para tão baixo desempenho seria o tempo insuficiente para a elaboração do texto, fazendo com que os examinandos não conseguissem elaborá-lo.

Esses dados revelam haver entre os examinandos do Posto de Guiné-Bissau uma dificuldade em demonstrar proficiência escrita em língua portuguesa dentro dos critérios que orientam a concepção de proficiência no Celpe-Bras. Tendo como base o breve panorama apresentado no Capítulo 4, acreditamos que esse baixo desempenho tenha forte relação com as complexidades relacionadas ao processo de escolarização desses estudantes.

6.1.4 Discussões preliminares da análise exploratória dos dados numéricos

De uma forma geral, os examinandos dos Postos de Cabo Verde e Moçambique tiveram melhor desempenho, apresentando textos que, em sua maioria, cumpriram a tarefa, ainda que com algumas falhas em relação à consistência da interlocução, à recontextualização das informações selecionadas dos textos-base e aos recursos linguísticos empregados, como no caso dos textos que receberam nota 3 ou 3,5. Nesses postos, também foi mais alto o percentual de textos que alcançaram notas maiores que 4,0, sendo considerados textos que demonstraram alto desempenho, ainda que com alguma eventual falha, mas construíram, de forma consistente, a interlocução nas ações solicitadas. Lembramos que não há pelas bancas avaliadoras do exame a expectativa de um texto sem equívocos ou inadequações. Mesmo no nível Avançado Superior, são admitidas falhas e/ou inadequações pontuais, desde que não comprometam a construção interlocutiva ou a compreensão geral da mensagem.

O Posto de Guiné-Bissau é o principal responsável pelo número expressivo de notas que demonstraram desempenho insuficiente ou baixo desempenho nas tarefas 2 e 4. Já os Postos de Cabo Verde e Moçambique elevaram o número de notas maiores que 4, na Tarefa 3. Pelos dados, também notamos que, na Tarefa 1, o desempenho dos examinandos foi regular: 30% dos participantes de todos os postos tiveram nessa tarefa médio desempenho e 17% tiveram alto desempenho. Assim, essa tarefa não se destaca nem pelo alto número de examinandos com nota maior que 4,0, nem por notas menores que 3,0. Em todos os postos, as notas mais altas foram atribuídas às Tarefas 3 e 1, nessa ordem. Sobre o baixo desempenho na Tarefa 4, suspeitamos que isso se deva à dificuldade de administrar bem o tempo de 3 horas de duração para a realização do exame. O percentual de produções em que os textos foram insuficientes para análise foi de 29%, o que equivale a 31 participantes. Em relação ao baixo desempenho na Tarefa 2, teceremos discussão detalhada na seção dedicada à análise qualitativa.

Os dados numéricos até agora explorados foram fundamentais para termos uma visão geral do desempenho dos examinandos, para definirmos as amostras dos textos que analisaremos, para construirmos hipóteses e fazermos inferências em relação ao próprio exame. Por meio desses dados, foi possível também darmos visibilidade a aspectos como as diferenças de desempenho dos examinandos de cada posto, assim como em cada uma das tarefas. Porém, é a partir da análise das produções dos participantes que esses dados ganham materialidade e as análises se tornam mais significativas, no que concerne aos nossos objetivos de investigação.

Assim, embora partamos das notas atribuídas aos textos e das descrições dos níveis de certificação, o nosso foco esteve mais relacionado à análise dos textos, uma vez que nosso

propósito era compreender como os examinandos percebem e interagem em suas produções escritas em um determinado gênero discursivo. Dessa forma, os dados numéricos foram o nosso ponto de partida e os textos serão o nosso ponto de chegada. Por meio deles, foram colocadas em funcionamento as práticas de linguagem que exigiram dos examinandos capacidades ou destreza na interação para agirem e construírem significação nas práticas sociais a que foram expostos em cada enunciado.

A próxima seção de análise de dados será organizada em duas etapas. Na primeira, que terá como foco a Tarefa 1, apresentaremos dados gerais sobre essa tarefa, bem como a análise e a discussão de 20 textos referentes a ela. Na segunda etapa, apenas qualitativa, serão apresentadas e discutidas as produções de cinco diferentes examinandos.

6.2 Análise e discussões de dados referentes à Tarefa 1

Para essa análise, selecionamos amostras de textos da Tarefa 1. Tal escolha se deu pelo fato de essa tarefa propor a elaboração de um gênero que exige certo grau de formalidade em seu registro e por integrar habilidades de compreensão oral e escrita, além de oferecer elementos verbais e não verbais que poderiam contribuir para compreensão e realização do propósito comunicativo proposto. Além disso, com base nos dados quantitativos, essa tarefa teve como nota média 2,7, indicando ter sido uma tarefa de dificuldade média.

Apresentaremos o enunciado da tarefa e dados gerais sobre os desempenhos dos examinandos e, consecutivamente, os exemplos e as análises dos textos.

6.2.1 Dados gerais relativos à Tarefa 1

Conforme já apresentado no Capítulo 2, a Tarefa 1 tem como insumo um vídeo, a partir do qual é formulado um enunciado indicando ao examinando o papel que ele deverá assumir como enunciador, bem como: o propósito da mensagem a ser elaborada, a quem ela se dirige e por que meio. A tarefa em análise expôs o examinando ao seguinte contexto de produção:

Um **jornal de circulação nacional** está organizando um debate sobre segurança do sistema eletrônico de votação. Como **Representante do Tribunal Superior Eleitoral (TSE)**, escreva um **artigo defendendo a segurança da urna eletrônica**. (Grifo nosso)

Os elementos destacados salientam a quais aspectos os examinandos deveriam se atentar ao produzirem seus textos. O meio de publicação, assim como o enunciador da mensagem,

exige desse texto um maior grau de formalidade. A defesa da segurança da urna eletrônica será feita pela voz institucional do Representante do TSE, o que confere autoridade aos argumentos que serão apresentados no artigo. O examinando precisa considerar esses aspectos para selecionar informações que favoreçam a argumentação necessária para a defesa do sistema eletrônico de votação. É desejável, também, que seja criado um contexto para a apresentação do tema, se o jornal está organizando um debate sobre o tema, infere-se que existam vozes que questionem a segurança do dispositivo. Vemos então que, para a construção proficiente dessa situação interlocutiva, são vários os aspectos a serem reconhecidos e articulados para um cumprimento eficiente do propósito apresentado.

Na Tabela 7, a seguir, podemos visualizar como se deu, por posto, o desempenho nessa tarefa.

Tabela 7 – Distribuição de notas da Tarefa 1: valor percentual por Posto Aplicador

Posto	Nota 0	Nota 1	Nota 2	Nota 3	Nota 4	Nota 5
Angola						
10	0%	10%	40%	30%	10%	10%
São Tomé e Príncipe						
10	0%	20%	40%	30%	10%	0%
Guiné-Bissau						
28	7,1%	25%	60,7%	7,1%	0%	0%
Cabo Verde						
30	0%	0%	30%	40%	23,3%	6,6%
Moçambique						
28	0%	7,1%	28,6%	42,9%	14,3%	0%

Fonte: Elaboração própria, a partir de dados fornecidos pelo INEP, 2021.

Dos 106 exemplos de nossa amostra para análise qualitativa, foram duas as ocorrências de nota zero, ambas no Posto de Guiné-Bissau, correspondendo a 7,1% do total de examinandos desse posto. Ocorrência de nota máxima (5 pontos) foram registradas nos Postos de São Tomé e Príncipe e Cabo Verde, conforme destacado na Tabela 7. Em Guiné-Bissau, a maior nota atribuída a essa tarefa foi 3,0, conferida a 7,1% dos examinandos. Verifica-se que o número de examinandos que chegaram a notas correspondentes ao que classificamos como alto desempenho é baixo: 20%, em Angola; 10%, em São Tomé e Príncipe; 29,9%, em Cabo Verde; e 14,3% em Moçambique. O melhor desempenho na tarefa foi nos textos produzidos nos Postos de Cabo Verde e Moçambique, que concentram maior quantidade de examinandos que alcançaram notas a partir de 3,0, tendo desempenho médio.

Para compreender esses resultados, partiremos, a seguir, para a análise dos textos.

6.2.2 *Análise dos textos referentes à Tarefa 1*

As transcrições dos textos foram feitas a partir dos textos originais, disponibilizados de forma digitalizada pelo INEP, para documento em formato *Word*. Procurou-se manter a estrutura de formatação dos textos originais e a transcrição foi feita *ipsis litteris* do original, mantendo-se, então, os equívocos e as inadequações referentes a aspectos gramaticais. Nos Anexos II e III, estão as transcrições do vídeo e do áudio utilizados na edição 2018 do Celpe-Bras.

A análise dos textos foi feita com base nos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita, considerando, principalmente, os seguintes aspectos:

1. Construção da interlocução de acordo com o gênero;
2. Recontextualização das informações;
3. Estruturação do texto de acordo com o gênero: paragrafação, coesão, coerência, pontuação;
4. Emprego adequado de recursos gramaticais e lexicais.

No processo de avaliação do exame, esses elementos são considerados de forma integrada, tendo-se sempre em vista o propósito da ação, que será realizado via um determinado gênero. As habilidades de compreensão oral e escrita são aferidas pela recontextualização das informações fornecidas pelos textos-base, em um entendimento de que não é a quantidade de informações que garantirá uma boa nota, mas a relevância das informações selecionadas para o cumprimento do propósito. Isso se observa para aspectos relacionados à estruturação do texto, já que alguns gêneros e a relação de interlocução construída por meio deles podem permitir textos mais curtos, com estruturas menos complexas ou exigir o emprego de estruturas mais elaboradas.

Em relação aos aspectos gramaticais, ressaltamos que eles só serão comentados caso haja comprometimento da interação ou da compreensão do texto escrito. Em relação à presença de outras variedades do português, o Documento Base do Celpe-Bras ressalta que “examinandos que utilizem – seja na fala, seja na escrita – outras variedades do português não precisam ‘mudar’ de variedade ao realizarem o Exame” (p. 19). Em nossa análise, poucas foram as ocorrências referentes a outras variedades do português que, por não causarem dificuldade de compreensão, não foram destacadas.

A exposição e análise dos exemplos será feita por ordem de pontuação. Assim, começaremos por amostras que foram avaliadas dentro da faixa de nota 0; na sequência, analisaremos os textos dentro da faixa de nota 1,0, e assim consecutivamente, até a nota cinco.

Para que possamos analisar as diferenças e as evoluções dos textos em relação às notas atribuídas, apresentaremos os exemplos em um crescente de notas.

Os exemplos serão numerados em ordem crescente de 1 a 20 e apresentados em quatro subseções: i. texto de desempenho insuficiente (notas de 0 a 1,5); ii. textos de baixo desempenho (notas de 2,0 a 2,5); iii. textos de médio desempenho (notas de 3,0 a 3,5) e iv. textos de alto desempenho (notas de 4,0 a 5,0).

Para garantir o anonimato dos participantes, a informação sobre o posto de origem de cada texto foi omitida. Nas transcrições, os grifos feitos nas produções foram realizados pelos pesquisadores para ressaltar algum aspecto a ser comentado.

Ao final de cada Parte, serão apresentadas as discussões preliminares.

6.3 Análise de textos de desempenho insuficiente

Conforme critérios explicitados no capítulo de apresentação metodológica, são considerados com desempenho insuficiente textos que foram avaliados com notas de 0 a 1,5, pois, segundo os Parâmetros de Correção da Parte Escrita, nesses textos a tarefa não foi realizada ou foi realizada *muito* superficialmente.

6.3.1 Análise de textos avaliados na faixa de nota 0

Em relação à Tarefa 1, a nota zero significa que o examinando não apresentou proficiência nas habilidades de produção escrita e compreensão oral, uma vez que a tarefa trouxe como insumo uma reportagem em que há entrevistas, informações numéricas, como datas e dados estatísticos, além de imagens e alguns textos escritos, como legendas. Em nossa amostra, não houve nenhum texto em branco para essa tarefa, assim as notas 0 e 0,5 correspondem a produções que, conforme a descrição anterior, não evidenciaram compreensão do insumo, do enunciado e/ou são estruturadas com problemas generalizados de coesão e coerência, comprometendo a compreensão geral do texto. A nota zero ainda seria conferida a um texto que se limita à reprodução dos textos-base, sem apresentar marcas de autoria, ou quando a produção é insuficiente para a avaliação. Analisemos o Exemplo 1, a seguir.

Exemplo 1

A segurança do sistema eleitoral.

O representante do TSE defende publicamente que o processo de segurança do sistema electrónico de votação é utilizado a traves da aplicação do computador. Porém é de uso mais simples e rápido,

Percebe-se que, no texto acima, ainda que com alguns problemas de pontuação e ortografia, o autor começa a abordar o tema, mas interrompe sua elaboração por razões que não são possíveis de serem recuperadas nesta pesquisa. Embora a produção não tenha tido uma continuidade para que ela pudesse ser avaliada, pela transcrição do que foi produzido, percebemos ter havido alguma compreensão do tema e do propósito.

Partiremos a seguir para as análises dos exemplos a que foi atribuída nota 1,0 nessa Tarefa.

6.3.2 *Análise de textos avaliados na faixa de nota 1,0*

Os exemplos expostos a seguir têm como principal característica, conforme os Parâmetros de Correção, a não realização da proposta ou realização de forma muito superficial. Vejamos as situações de ocorrência desse fenômeno em três exemplos.

Exemplo 2

A urna eletrônica surgiu para facilitar determinadas eleições, a votação é simples e rápida, a urna eletrônica não tem acesso a internet sendo assim impossível de ser hackeada e evita fraude eleitoral porque a contagem dos votos não é a manual é feita por um sistema eletrônico de votação que tem como um dos criadores Paulo Camarão a urna eletrônica é útil e precisa porque nenhum dos partidos a concorrer para determinada presidência não conseguirão fazer alterações nos resultados das eleições.

O texto transcrito traz informações presentes na reportagem que serviu de insumo para a tarefa. De modo pertinente à proposta, ainda que de forma condensada, destaca as principais vantagens da urna eletrônica. Esses aspectos nos permitem concluir que o participante compreendeu a reportagem assistida, sendo capaz de selecionar informações importantes para a realização da tarefa. Contudo, pela nota atribuída, percebemos que a banca de avaliação entendeu que o participante não cumpriu adequadamente o propósito da tarefa. Isso pode ser justificado pelo fato de o examinando não ter organizado adequadamente as informações, comprometendo a configuração da interlocução no gênero artigo de opinião proposto. Assim,

embora não sejam evidenciados problemas de compreensão por parte do examinando, em relação ao tema, ou de limitações linguísticas que comprometam substancialmente a compreensão do leitor, o texto do Exemplo 2 não considera o contexto de produção e não constrói o gênero discursivo proposto.

Outro aspecto a ser ressaltado no exemplo em análise é o fato de o texto ser composto de uma única frase, em que foram empregadas apenas duas vírgulas. Como componentes das operações de textualização, os parágrafos e os sinais de pontuação são fundamentais na manutenção da coesão textual.

Em relação à ortografia, destacamos o uso recorrente da grafia “eletrónica”. Embora não seja compatível com a variedade brasileira, é uma variedade aceita em outros países de língua portuguesa, sendo registrada no Vocabulário Ortográfico Comum da Língua Portuguesa (VOC) como *eletrónico(a)* ou *eletrônico*. O uso de *electrónico(a)*, bastante recorrente nos exemplos, era forma aceita em países lusófonos antes das mudanças efetivadas pelo Acordo Ortográfico de 1990. Assim, essa forma não foi considerada como uma inadequação.

Exemplo 3

Brasil, 01 de out de 2018

O TSE, vem por este meio, através do artigo que vai ser citado em baixo falar do processo eleitoral em condições necessárias, por seguintes razões que serão demonstradas no mesmo constituído por alíneas.

Artigo 1. Manter segurança da urna eletrônica.

a. Será publicamente demonstrada através de uma equipe da base, que são bem instruídos, como fazer essa ou vão orientar a organização das urnas eletrônicas.

b. Será protegido qualquer individuo que vai participar nesta actividade, ficar ali no lugar presente sem que lhe vai identificar;

c. Não será utilizado ou é proibido a mesma urna usada nas eleições passadas para esta legislação.

d. Como cidadão é obrigatório seguir as instruções que serão demonstradas para você através das mesmas;

e. Qualquer que seja um cidadão que não obedecer ou cumprir com alínea “d” “será punido conforme manda a lei;

Artigo 2. Das funções da equipe da base.

a. Será colocado como prioridade a orientação dos mais velhos e dos que tem problemas auditivo.

b. Não será necessário incluir os que são cegos, não de forma de discriminação, mas como forma a facilitar o referido processo.

Com minhas longas é tudo.

Obrigado

O exemplo acima traz evidências de que houve compreensão do tema e do enunciado: o examinando aborda questões que envolvem o processo eleitoral, coloca-se no lugar de um representante do TSE e faz referência a questões relacionadas à segurança do processo de

votação. Todavia, ainda que traga elementos pertinentes ao tema, o participante recupera poucas informações presentes do texto-base e articula de forma pouco coesa aquelas que apresenta. Porém, o que de fato compromete o desempenho desse examinado é o fato de o texto não ter sido estruturado conforme um artigo a ser publicado em um jornal de circulação nacional.

Pela forma como foi organizado, o texto se aproxima mais ao que seria um documento oficial, como um contrato ou um texto de Lei, com artigos que determinam ou preveem uma forma de conduta ou apresentam normas. Assim, dentro dos Parâmetros de Avaliação da Parte Escrita, o texto não configurou a relação de interlocução de maneira apropriada, realizando muito superficialmente a ação solicitada.

É pertinente ao nosso estudo observar que a não recontextualização das informações do texto de insumo pode ter sido uma estratégia empregada para compensar a pouca compreensão da reportagem ou pode denotar pouca familiaridade com artigos publicados em jornais de circulação nacional. O texto em análise demonstra que o examinando tem conhecimento em língua portuguesa, mas não teve proficiência na organização de um texto conforme proposto no enunciado. Este examinando, na Parte Oral, alcançou nota correspondente ao nível Avançado Superior, mas pela pontuação final da Parte Escrita, não alcançou certificação.

Exemplo 4

Com a evolução da democracia e o estado de direito trouxe consigo muitos desafios para assegurar o real envolvimento de toda comunidade no processo *democratico*. **Entretanto** a implementação desses valores *democraticos* como o direito de voto, deve ser acautelado no sentido de que este voto, torna-se imprescindível na escolha das pessoas que poderão dirigir o país. **Contudo*** o Brasil por ser um país muito dinâmico e sempre querendo melhorar a sua democracia, no sentido de ver a participação de todos na vida do país valorizado, longe de artimanhas ou jogo sujo para se chegar ao poder. **Com isso**, o sistema eleitoral brasileiro chegou a anular as eleições de 1994 por mostras de violação de resultados, até algumas pessoas foram presas por suspeita de envolvimento.

Entretanto*, houve a necessidade de implementação da urna eletrônica, que de certa forma daria mais garantia de segurança, **porque** é um sistema que torna impossível a fraude uma vez que não está ligada a nenhuma rede de internet ou a nenhum outro tipo de rede.

Contudo*, para avaliar a sua segurança em termo de garantia o sistema eleitoral brasileiro reuniu todos os hackers para ver se conseguiam alterar os resultados das eleições, mas não conseguiram. **Com isso** as opiniões e sugestões dos hackers foram usadas para melhorar a segurança da urna eletrônica. **De uma forma geral** a urna eletrônica desempenha um papel importante no estado de direito uma vez que (*trecho ilegível*). A zeresa

confirma que não tem nenhum voto na urna só assim começam as eleições. O sistema de urna eletrônica é muito eficaz no controle de voto e a sua contabilidade é automática. [grifos nossos]

Em um primeiro contato, esse exemplo parece apresentar um texto com organização mais complexa em relação aos demais a que foi atribuída pontuação dentro da faixa da nota 1,0. A produção está exposta em três parágrafos, com clara divisão das partes de introdução, desenvolvimento e conclusão. Conforme destacado em negrito, estão presentes, ao longo do texto, marcadores coesivos utilizados para conferir sequenciação lógica às ideias apresentadas. Há o emprego de um léxico variado e também de estruturas mais complexas da língua na construção de orações subordinadas. O tema da proposta é abordado e a seleção de informações utilizadas para a defesa da urna eletrônica mostram alguma compreensão do texto-base.

Porém, em uma segunda leitura, percebemos que, no primeiro parágrafo, em uma tentativa de contextualização do tema, o autor do texto elabora uma frase (sublinhada por nós) sem sentido completo. Além disso, os elementos coesivos marcados pelo símbolo * foram empregados inadequadamente. A frase iniciada pela conjunção “contudo” deveria estabelecer uma ideia conclusiva, e não adversativa. O mesmo ocorre com o uso do “entretanto” e do segundo “contudo”, destacados pelo símbolo *, que também não estabelecem relação de adversidade com os períodos que os antecedem. Assim, o que deveria conferir uma sequência lógica às ideias acaba por comprometer a clareza da leitura e a construção do sentido do texto, principalmente dentro da proposta do exame em que o texto deveria ser passível de ser lido e compreendido por um leitor de jornal, que não teve acesso prévio às informações do texto-base.

Há ainda equívoco na informação de que “o sistema eleitoral brasileiro reuniu todos os *hackers* para ver se conseguiam alterar os resultados das eleições”. De acordo com a reportagem, são organizados testes públicos de segurança, abertos a quem se interessar em participar. Durante esses testes, qualquer pessoa pode tentar invadir o sistema, inclusive *hackers*. Essa confusão de compreensão nos faz questionar o entendimento que o examinando atribuiu à palavra *hacker* ou à atuação de um *hacker*. Por fim, destacamos a questão de que o gênero proposto e a condição de interlocução por ele exigida não foram atendidos, visto que o texto é estruturado aos moldes de uma dissertação, texto escolar, e não convence como um texto elaborado por um representante do TSE, distanciando-se, assim, do propósito da tarefa.

A estruturação confusa e a descaracterização do gênero proposto comprometem a realização do propósito e a compreensão do leitor, o que justifica a nota atribuída. No entanto, esse texto provoca uma discussão motivada pela natureza das inadequações nele apresentadas. Esse exemplo ilustra bem a discussão levantada nesta pesquisa de que a falta de familiaridade

com os gêneros do discurso requisitados interfira no desempenho de parte desses examinandos. Nesse exemplo, as inadequações envolvem aspectos relacionados, principalmente, à coesão e à coerência.

O enunciado apresenta para o examinando a ideia de que um jornal de circulação nacional está organizando um debate em torno da segurança da urna eletrônica. O texto de insumo faz menção à “era da informática”, ao fim das fraudes, o que, conseqüentemente, evitará a “substituição da vontade” do eleitor na escolha de seu representante. A reportagem faz ainda referência a uma tentativa de fraude que houve em 1994. Percebe-se na produção uma tentativa de recuperação desses elementos. Assim, ao mesmo tempo em que se evidenciam problemas na estruturação lógica das ideias, o texto traz informações que mostram ter havido, por parte desse examinando, compreensão geral da ideia exposta no texto de insumo e na proposta do enunciado, ainda que com alguns equívocos.

O texto é, sim, problemático, mas a insistência na discussão desse exemplo se dá pelo fato de ele expor “erros” relacionados à textualidade, coesão e à falta de familiaridade com o gênero artigo de opinião, não necessariamente, a um desconhecimento da língua.

Voltando ao perfil do público em análise neste estudo, acreditamos que a dificuldade apresentada nesse texto, representativa de vários outros de nossa amostra, poderia ser minimizada caso esse examinando tivesse a oportunidade de vivenciar mais atividades de escrita, conforme aquelas que lhes serão exigidas na universidade. Ainda que, no resultado final, esse examinando tenha sido certificado, a ele, assim como a tantos outros, poderia ser de melhor proveito uma exposição mais constante à prática de produções escritas em determinados gêneros discursivos que lhe serão exigidos na esfera acadêmica que a exigência de um exame pensado para falantes de outras línguas.

Para fundamentarmos melhor a nossa discussão, seguiremos na apresentação dos exemplos, partindo agora para textos avaliados dentro da faixa de 2,0 pontos, considerados neste estudo como textos de baixo desempenho.

6.4 Análise de textos de baixo desempenho

Conforme critérios explicitados no capítulo de apresentação metodológica, são considerados de baixo desempenho textos que foram avaliados com notas 2,0 ou 2,5, pois segundo os Parâmetros de Correção da Parte Escrita, nesses textos a tarefa foi realizada, porém, de forma superficial, configurando a interlocução de forma pouco consistente.

6.4.1 Análise de textos avaliados na faixa de nota 2,0

Essa foi a faixa com maior concentração de notas na tarefa 1, sendo 32% dos examinandos com alcance de nota 2,0 ou 2,5. Os textos avaliados nessa faixa de pontuação têm suas fragilidades relacionadas, principalmente, à adequação ao gênero e ao estabelecimento de uma interlocução consistente. Veremos como isso se materializa nos cinco exemplos a seguir.

Exemplo 5

Na minha opinião é muito bom a urna eletrônica porque facilita a votação sem fraudes e todos os eleitores têm que assinar digitalmente e os computadores não estão ligados à internet é impossível alterar os votos, nos ajuda a fazer contagem muito **rápida** para que não possam atrasar as eleições.

Este programa devia ser utilizado em todos os países do mundo, como por exemplo em país em que já aconteceram **várias** fraudes em eleições passadas, houve um ano em que os resultados foram publicados duas vezes por causa dos erros nas contagens manuais, mas acho com o desenvolvimento desse programa irá facilitar o sistema das eleições.

Obrigado.

O Exemplo 5 estabelece uma relação de interlocução frágil para a situação proposta. O uso da primeira pessoa não é garantia de uma configuração adequada da interlocução. A produção não é passível de ser lida como tendo sido escrita por um representante do TSE, uma vez que a mensagem não traz elementos ou argumentos que caracterizem esse enunciador específico. O fato de abrir o texto com a marcação de opinião pessoal “na minha opinião” e o fato de trazer elementos do próprio país nos fazem supor que o examinando assumiu de fato a própria voz, o que não seria, necessariamente, um problema, caso houvesse uma melhor construção da interlocução e maior clareza em relação ao enunciador e ao público-alvo. As informações em defesa da segurança da urna são colocadas de forma condensada no primeiro parágrafo, sem que haja um desenvolvimento delas.

A estruturação das ideias também reflete domínio precário do gênero solicitado, já que o texto é organizado em dois períodos e uma frase de agradecimento. As frases têm pontuação escassa, dificultando a fluidez do texto. “Erros” gramaticais podem ser apontados na falta de acentuação das palavras, “rápida” e “várias”, destacadas em negrito, mas não comprometem a compreensão do texto. Nesse sentido, o fato de a relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não ser clara ou não ser totalmente adequada e o pouco desenvolvimento argumentativo foram as prováveis causas da atribuição de nota 2,0 a esse exemplo. Assim, temos mais uma situação em que é possível atestar compreensão em relação ao texto-base, mas também falta de adequação ao gênero e ao contexto de produção.

Exemplo 6

A urna electrónica, é o mais recente sistema de votação que entrou em cena em 1996 e que no decorrer do tempo, vários testes foram realizados para garantir o sucesso e a segurança dos mesmos. **O principal objetivo da urna electrónica, é eliminar a possibilidade de fraude durante o processo eleitoral, evitando, deste modo a alteração de votos registrados e fidelidade dos resultados obtidos da votação.** Foram contratados “hackers” para apontar as fragilidades do sistema, como forma de melhorá-lo e torná-lo ainda mais seguro.

A segurança do sistema electrónico de votação é garantida, pois este não utiliza a internet para seu funcionamento, não estando ligado a nenhuma rede de internet, assim, os “hackers” não conseguem invadir.

No exemplo 6, o autor do texto demonstra entendimento do texto-base: ele contextualiza o tema e traz elementos que justificam o porquê de a urna eletrônica ser um dispositivo seguro. Porém, há alguns problemas de estruturação que levam a compreensões equivocadas por parte do leitor, que não teve acesso ao texto de insumo. No trecho destacado em negrito, além dos problemas no uso da vírgula, há uma informação contraditória. A forma como as ideias foram estruturadas dá margem à compreensão de que a urna eletrônica, ao eliminar a possibilidade de fraude, evita a alteração de votos registrados e também evita a fidelidade dos resultados obtidos da votação. Tal contradição causa incoerência em relação às informações fornecidas no texto-base. Podemos também entender como um equívoco a informação de que foram “contratados” *hackers* para apontar as fragilidades do dispositivo. Conforme já salientamos, segundo a reportagem, há testes públicos de segurança nos quais especialistas e também *hackers* participam numa tentativa de quebrar o sistema de segurança e apontar falhas. Somando-se a esses pontos, temos a falta de adequação ao gênero e de construção interlocutiva, pois não se identifica quem é o emissor da mensagem.

Porém, com exceção da contradição anteriormente destacada, o examinando demonstra mais elementos de compreensão da língua em vez de contradições. Retomando novamente a perspectiva de que esses estudantes fariam parte do universo acadêmico, em uma situação real em que se assiste a uma aula ou a um vídeo haveria, provavelmente espaço para debates para a verificação da compreensão do tema em discussão. Nesse sentido, trazemos, mais uma vez, nosso questionamento de que cursos voltados para o letramento acadêmico desses estudantes, seriam mais adequados para seu aprimoramento em gêneros dessa esfera.

Exemplo 7

Segurança da urna eletrônica

Implantadas em 1996, as urnas eletrônicas servem para tornar o processo de eleições ou votações o mais seguros possível, **por quê com** este sistema de votação os eleitores (povo) ficam mais seguros com a sua escolha. **Já que no resultado das eleições não haverá nenhuma tentativa de fraude.**

As urnas eletrônicas *tem* ajudado muitos países **por quê** ela *forneci* todos os detalhes de forma segura **como está** a decorrer o processo de votação, **além de** ajudar a desenvolver uma forma de eleições eficaz.

O grande fato de que ninguém *consegui* alterar os resultados das urnas é uma grande vantagem para a população, dando a confiança aos eleitores que o seu voto foi respeitado e está bem seguro.

Saber que a urna eletrônica usa um sistema de assinatura digital e não está ligada a nenhuma outra rede de internet *da* a segurança total ao eleito, **já que** ninguém vai alterar a assinatura do outro já ajuda bastante.

Nesse exemplo, o examinando demonstra, por meio da seleção de informações, evidências de que compreendeu o texto-base e o propósito da tarefa de defender a segurança da urna eletrônica. Essa ideia se repete ao longo do texto, conforme indica a recorrência das palavras “segura”, “seguro(s)”, “segurança” sublinhadas. O autor também tem o cuidado de dar um título a seu texto, elemento importante em um artigo, visto que, por meio dele, já é possível inferir sobre o tema que será abordado. Contudo, há aspectos relativos à argumentação, à estruturação e, principalmente, à construção da interlocução, os quais comprometem a qualidade da realização da ação solicitada.

Pela forma como as informações foram apresentadas, parece existir um enunciador se comunicando com alguém, mas sem que haja pistas de que seja um representante do TSE. Em mais de um momento no texto, afirma-se que as urnas eletrônicas conferem segurança ao processo eleitoral, apresentando-se, didaticamente, justificavas para isso. Entretanto, falta à produção uma desenvoltura que seja mais pertinente à situação proposta.

Em relação à estruturação, o texto traz problemas de articulação e de uso da pontuação, como no primeiro parágrafo, em que há o emprego inadequado do ponto final no lugar de uma vírgula, fazendo com que a frase sublinhada fique sem sentido completo. Os demais parágrafos, ainda que apresentem marcadores textuais que promovam a textualidade, como os destacados em negrito, são frasais, o que fragmenta a sequência das ideias. Salientamos ainda que há problemas de ortografia, acentuação e concordância, destacados em itálico.

Em uma avaliação holística, como é feita no Celpe-Bras, problemas gramaticais não são contados ou analisados separadamente, mas analisados dentro da operacionalização da situação proposta. No caso do texto em análise, destacamos a falta do acento que deveria marcar o verbo “dar” no trecho “Saber que a urna eletrônica usa um sistema de assinatura digital e não está

ligada a nenhuma outra rede de internet *da* a segurança total ao eleito (...)” e os problemas ortográficos “consegui” e “forneci” como aspectos gramaticais que mais causem alguma confusão na leitura. Os demais equívocos afetam pouco a compreensão geral do texto.

A nota final atribuída a esse texto indica que, na visão da banca, não houve um cumprimento efetivo da ação proposta.

Exemplo 8

Local⁵⁸, 1 de Outubro de 2018

Defesa da segurança da urna eletrônica

Tendo em conta que a **onda** eletrônica veio para pôr fim *aos fraudes*, os computadores são utilizados *apartir* do processo dos eleitores e a justiça eleitoral investe em outros métodos.

A urna eletrônica não tem acesso *a* internet por isso *os raquers* não conseguem invadir o sistema, pois as fraudes foram um dos problemas para a anulação dos votos e a **onda** eletrônica veio acabar com as fraudes e tornou o processo de votação mais rápido e com segurança.

E com a existência da **onda** eletrônica vem garantir a tranquilidade da urna.

Atenciosamente.

Representante do Tribunal Eleitoral

No exemplo 8, percebemos que houve, por parte do examinando, compreensão da reportagem. A seleção de informações evidencia essa compreensão, como a de que a urna eletrônica impossibilita fraudes e, por não ter acesso à internet, está protegida de ataques de *hackers*, além de agilizar a contagem de votos. A estruturação dessas informações, contudo, é fragmentada. Cada parágrafo é composto por uma única frase e, em todo o texto, há apenas duas vírgulas (uma no primeiro e outra no segundo parágrafo). Dessa forma, a escassez de pontuação prejudica a estruturação do artigo e a construção da interlocução.

A presença da assinatura no final do texto demonstra haver, por parte do examinando, o reconhecimento de que o texto seria de autoria de um representante do TSE. Mas esse elemento não garante a devida identidade ao texto e não é suficiente para o estabelecimento da interlocução. O local, data e despedida são elementos pouco convencionais em artigos de jornal, o que pode ser reflexo da pouca familiaridade com o gênero.

Uma curiosidade é o registro da palavra “onda” no lugar de “urna”, em mais de um momento do texto, conforme destacado em negrito. O examinando parece ter compreendido a “onda eletrônica” como um movimento ou um aparato que confere segurança à urna eletrônica,

⁵⁸ Informações que poderiam gerar identificação foram excluídas.

tal percepção pode ser confirmada pela frase sublinhada no texto. Em outros quatro textos do total da nossa amostra, observamos esse uso da palavra “onda” no lugar de “urna”, cuja má compreensão pode ter relação com o pouco conhecimento dos participantes com o tema da tarefa, uma vez que o sistema eletrônico de votação não é uma realidade em todos os países.

Exemplo 9

Segurança da urna eletrônica

Com a implementação do serviço eletrônico de votação em 1996, o acesso e a realização de votos tornou-se mais rápido e simples. O novo sistema possibilitou a prevenção contra fraudes. Sendo assim um sistema seguro e prático.

Mas que garantias temos de que é segura? O sistema de votação implementado é sempre verificado e testado antes das eleições. Além disso, ele é testado por hackers que descobrem as fragilidades existentes e *descartam-as*, aperfeiçoando e aprimorando o sistema.

O sistema não tem acesso a Internet, no entanto. Ou seja, ela não é ligada a nenhuma rede, o que a torna praticamente impossível de ser hackeada ou cometer fraudes. Este sistema também possui processos como assinatura digital, para autenticar os votos.

TSE

No Exemplo 9, identificamos problemas na articulação de ideias, pouco desenvolvimento das informações selecionadas e uma finalização abrupta. Mas ao mesmo tempo também identificamos qualidades. Há na produção a presença de um interlocutor que, como estratégia retórica e argumentativa, apresenta um questionamento por ele mesmo respondido, dando certo didatismo ao texto. Essa voz enunciativa torna-se mais explícita com a presença de uma assinatura institucional do TSE. Esses elementos são plausíveis dentro da situação proposta e colaboram para a configuração da interlocução. A falta de conclusão do texto talvez tenha sido o principal fator de atribuição da nota 2,5.

Para seguir nossas discussões, apresentaremos exemplos que trazem textos de médio desempenho.

6.5 Análise de textos de médio desempenho

Nessa categoria, estão os textos avaliados com nota entre 3,0 e 3,5.

6.5.1 Análise de textos avaliados na faixa de nota 3,0

Os próximos exemplos apresentados se aproximam mais ao esperado para um cumprimento efetivo da tarefa, ou seja, estabelecem de forma mais clara a interlocução, entretanto, ainda com falhas. Sigamos à análise de quatro exemplos.

Exemplo 10

Prezados eleitorais, povos brasileiros, apresento para vocês o sistema eletrônico de votação no processo eleitoral.

O sistema eletrônico de votação foi aplicado em 1996 para evitar qualquer tipo de fraude e alteração dos dados eleitorais. Esse sistema foi averiguado em 2016 por técnicos, e não tem sistema de internet o que torna a fraude impossível.

O sistema eletrônico de votação tem mais segurança mais facilidade no sistema eleitoral, os dados passam por verificações o que impede qualquer outro tipo de interferências dos outros indivíduos no processo.

Também esse sistema ajuda muito o Ministério Público em termo de investigações para manter o processo eleitoral menos fraudulento.

Portanto esse sistema é mais seguro, é simples fácil de manter eleições seguro sem nenhum roubo de dados.

Esse exemplo, conforme descrição das características de um texto nota 3,0, “realiza a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução tenha algumas falhas” (BRASIL, 2020, p. 67). Logo no início, há um enunciador identificado pelo uso da 1ª pessoa, que se dirige explicitamente ao público eleitor brasileiro, apresentando o sistema de votação eleitoral. A seleção das informações e a forma como elas são apresentadas conferem credibilidade a esse emissor, que traz explicações sobre o funcionamento do dispositivo e por que ele pode ser considerado seguro. Porém, as informações presentes no texto-base foram pouco exploradas. Nesse exemplo, o principal argumento empregado é o de que a urna eletrônica impede a ocorrência de fraudes. Assim, ainda que constatada a realização da tarefa, a qualidade dessa execução foi considerada com falhas.

Exemplo 11

Segurança de uma urna eletrônica

Presados leitores,

A preocupação com a segurança do sistema eletrônico é uma questão que gira em torno das pessoas e que muitas vezes gera polêmica.

Após a prisão de uma quadrilha em 1994 que fazia fraude na contagem dos votos, percebeu-se a grande importância em se criar uma segurança impenetrável nas urnas.

Foi então que um grupo *tevi* a ideia e criou o registro eletrónico de votos. Esta nova ideia vem para evitar a *contação* manual, fraude, raquer e ter uma totalização mais rápida.

Podemos garantir a segurança nas urnas porque trabalhamos com intuito de melhorar e acabar com as fraudes. Com base nesta preocupação **fazemos varios testes nas urnas** antes do processo eleitoral e a urna não tem acesso a nenhuma rede evitando que os raquer acessem e, além disso no Tribunal Superior Eleitoral usa-se a segurança digital em todos os sistemas e a lacração em sistemas eleitorais.

Remetente: Representante TSE

Destinatário: Jornal de circulação.

Nesse exemplo, o contrato de interlocução também é estabelecido já no início do texto por meio do vocativo “Presados leitores (sic)”. Ainda que o uso do vocativo não seja comum em um artigo de jornal, é possível que ocorra como uma estratégia de aproximação entre enunciador e leitor, como ocorreu no exemplo anterior. Essa estratégia, contudo, pode revelar pouca prática no gênero artigo, observação que também vale para a presença de “Remetente” e “Destinatário”, no final do texto.

A voz do enunciador é explícita, marcada pelo uso da 1ª pessoa do plural em “podemos” e “fazemos”, conforme destacado em negrito, o que se adequa ao propósito, pois está inserido em um grupo que assume responsabilidades em relação à urna eletrônica, conferindo credibilidade e autoridade a esse enunciador, que seria o representante do TSE. A configuração da interlocução é um aspecto chave na realização da proposta e impacta no processo de produção textual. Em nosso entendimento, essa configuração, embora com algumas falhas, se deu de forma engajada. Além da configuração mais consistente, destacamos ,ainda neste exemplo, um número maior de conteúdo informacional: além da inviolabilidade da urna, o autor cita outras vantagens, como a agilização na contagem dos votos, faz referência aos testes de segurança e à lacração dos sistemas eleitorais.

Vejamos a seguir mais um exemplo a ser analisado.

Exemplo 12

Segurança electrónica do sistema eletrônico de votação

O avanço e desenvolvimento da tecnologia é uma realidade no mundo inteiro e o Brasil estando a par desse *facto* precisa desenvolver estratégias nesta área de modo a responder as exigências actuais nacionais e internacionais.

É um facto que o computador está sendo utilizado cada vez mais para o sistema electrónico de votação. Assim o TSE está atento a mudanças no sistema eleitoral e pretende introduzir a segurança no sistema electrónico de votação. As razões para introdução desse sistema de segurança são as inúmeras vantagens que ela pode oferecer contrariamente do sistema eleitoral tradicional: atinge o eleitoral de elevada densidade populacional como por

exemplo, cerca de 200 mil eleitores, torna o sistema de eleição mais rápido e simples, evita a contagem manual de votos e estanca fraudes eleitorais, pois não tem acesso para os *rakes* invadi-los através da ligação à Internet, ou seja, o sistema de segurança da urna electrónica não pode ser ligado à Internet. Este sistema de segurança é aberto e permite a verificação do seu funcionamento por qualquer especialista nacional ou internacional acreditado.

Deste modo é pertinente que se avance com este sistema de segurança ao nível dos estados e municípios brasileiros.

O representante do TSE.

No primeiro parágrafo, para introduzir o tema que diz respeito ao sistema eletrônico de votação, o participante busca uma contextualização relacionada aos avanços tecnológicos, posicionando o Brasil como um país atento aos processos de modernização. Assim, no segundo parágrafo, o autor do texto aborda a presença dos computadores nos processos de votação, ressaltando as vantagens elencadas com base nas informações fornecidas no texto-base. As informações são organizadas de forma articulada, colaborando para a fluidez do texto. No terceiro parágrafo, há um incentivo à continuidade da implementação desse sistema de votação, e o texto se encerra com a assinatura do “representante do TSE”, caracterizando, desse modo, o enunciador.

A organização do texto em partes bem delimitadas de introdução, desenvolvimento e conclusão demonstra autonomia de escrita por parte do autor desse texto. A presença da assinatura denota provável intenção do examinando em marcar a presença do enunciador do texto. Como já comentado em outros exemplos, não basta a presença da assinatura para que a interlocução e a adequação ao gênero se deem. Mas, em um texto que configure a situação de interação desejada, a assinatura pode ratificar a voz do enunciador.

No exemplo em análise, é na composição do texto como um todo, na sua organização lógica das ideias e na seleção de argumentos em defesa da urna, que constatamos a construção interlocutiva que leva ao cumprimento da tarefa. Embora seja possível que marcas de interlocução se façam presentes ao longo do texto, é plausível que, em um artigo a ser publicado em jornal de circulação nacional, a explicitação da enunciação se dê de forma mais discreta ou menos explícita. Uma vez constatado o cumprimento da tarefa, há que se avaliar, dentro dos critérios do exame, com que qualidade ou nível de proficiência esse propósito foi realizado.

Em relação às palavras “electrónica”, “facto”, “actual”, destacadas no texto em itálico, embora a grafia delas apresentada não coincida com a variedade brasileira da língua portuguesa, esse emprego é aceitável pelo fato de pertencer a outras variedades. A palavra “rakes”, também destacada em itálico, é um estrangeirismo e, provavelmente, não foi

considerada um erro. Já a composição de períodos muito longos, como no terceiro parágrafo, e a falta de pontuação adequada, principalmente em relação ao uso da vírgula, comprometem a fluidez do texto e a construção interlocutiva. Nesse sentido, provavelmente pela falha da relação de interlocução, somada à estruturação ao texto foi atribuída nota 3,0.

Exemplo 13

Como representante do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), digo que é de maior *importancia* o uso da urna electrónica. Visto que desde 1996 que foi *implementado* este sistema **no nosso** país *termino* as fraudes, não há acesso *a* internet, evita a contagem manual.

Em poucas palavras, **afirmo** que este sistema electrónico de votação é o mais seguro, o processo de votação é mais rápido, permitindo assim a segurança do eleitor.

E velamos para que os direitos do eleitor sejam *compridos*, porque é **a nossa maior preocupação**. Antes de tudo se faz o teste de segurança.

So para reforçar com a *implementação* deste sistema *electrónico*, melhora o processo de votação a prova disto *esta* nuns resultados de 1996 até nuns dias de hoje.

No exemplo 13, notamos que há identificação do enunciador “representante do TSE” explicitada já no início do texto e mantida ao longo dele pelo uso da primeira pessoa, ora no singular, ora no plural, conforme destacado em negrito. O texto produzido assemelha-se a um comunicado oficial, afastando-se do gênero proposto, mas correspondendo à ação solicitada de defesa da urna eletrônica. O uso da primeira pessoa, de forma enfática, em trechos como: “Como representante do Tribunal Superior Eleitoral (TSE), digo que(...)”; “Em poucas palavras, afirmo que (...)” e “So para reforçar (...)”, preenchem o lugar do enunciador, mas não garantem articulação e informatividade ao texto.

A estruturação das ideias se dá de forma truncada nos dois primeiros parágrafos, por exemplo, quando o autor enumera vantagens da urna eletrônica, mas sem articular os elementos. Na frase sublinhada, “Antes de tudo se faz o teste de segurança”, não recuperamos no texto a que se refere o demonstrativo “tudo”. Evidentemente, tendo previamente lido o texto-base, é possível recuperar o que o autor “quis dizer”, mas colocando-se no papel do leitor desse artigo, a informação, ainda que possa ser inferida, não está explicitada. O último parágrafo também apresenta falta de coesão e referenciação, pois não sabemos, por exemplo, a que “resultados” o autor se refere no trecho sublinhado. As inadequações ortográficas, lexicais e gramaticais também foram destacadas em itálico.

Os descritores das notas são amplos, respeitando a singularidade e as possibilidades de respostas para uma mesma tarefa. No entanto, em consonância com o construto do exame e

pelas análises que temos apresentado, fica claro o peso dado à interlocução.

Vejamos, a seguir, exemplos que alcançaram bom desempenho.

6.6 Análise de textos de alto desempenho

Nessa categoria estão os textos avaliados com nota entre 4,0 e 5,0, caracterizando-se como produções que realizaram com eficiência a ação proposta.

6.6.1 Análise de textos avaliados na faixa de nota 4,0

Nos textos que obtiveram nota 4,0, a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa tende a ser mais evidente, e o grau de informatividade é maior, embora equívocos ou incompletudes possam fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução, como veremos nos exemplos a seguir.

Exemplo 14

Tribunal Superior Eleitoral
Sistema Eletrônico de Votação
Artigo: Segurança da Urna Eletrônica

Hoje em dia, com o avanço das tecnologias, o Brasil está em constantes mudanças, em todas as áreas de trabalho. Com o surgimento da urna *eletrônica* em 1996 os processos de eleições são mais rápidos e seguros, apresentando assim um resultado claro e eficaz, sem qualquer alteração nos seus dados.

A urna *eletrônica*, evita todo e qualquer fraude nas eleições. Uma das grandes razões de segurança da urna *eletrônica* é que ela não tem acesso à internet, então, não é possível qualquer invasão ou alteração nos resultados ou dados contidos. **E a outra razão de segurança é que antes de começar a contagem dos votos a urna eletrônica, passa por uma avaliação, ela é aberta e verificada para ver se há um suposto sabotamento para mais segurança na contagem dos votos depois é feito a Zeresima que é o processo que prova que na urna não existe nenhum voto e só assim é feito o processo de votação ou a contagem dos votos.** Dessa forma não há nenhuma possibilidade de fraude na urna *eletrônica*, pela segurança que ela apresenta e disponibiliza para o sistema *eletrônico* de votação e para o nosso país. Até porque a contagem é feita publicamente e de forma direita. (Grifo nosso)

Nesse exemplo, o autor identifica o enunciador “Tribunal Superior Eleitoral”, o assunto “Sistema Eletrônico de Votação” e o título, “Segurança da Urna Eletrônica”, elemento normalmente presente em um artigo e que tem o papel de resumir a principal ideia a ser abordada.

No primeiro parágrafo, falta coesão entre o primeiro e o segundo períodos. O autor afirma que a tecnologia traz mudanças a todas as áreas de trabalho e, em seguida, comenta sobre a urna eletrônica, sem relacionar as ideias. É possível fazer inferências e preencher a lacuna que foi deixada, mas seria desejável uma melhor articulação entre as ideias. Há também problemas de pontuação, principalmente no uso inadequado das vírgulas, como no trecho destacado em negrito, em que a escassez da pontuação compromete a fluidez do texto.

A interlocução direta não é reestabelecida ao longo do texto, mas essa impessoalidade é bastante aceitável em um artigo formal, uma vez que já tenha sido anunciada a voz representada no texto. As informações levantadas são pertinentes ao propósito da tarefa. Em nossa análise, o aspecto mais problemático nesse exemplo relaciona-se à coesão, tanto no que diz respeito à pontuação, quanto à sequência de ideias, mas não comprometem a interlocução.

Em uma análise holística, há no texto mais “acertos” que “erros”, considerando-se, principalmente, a ação proposta. Assim, dentro da nota 4,0, estão previstas incompletudes, no que diz respeito à construção da interlocução, e inadequações gramaticais, que podem fragilizar a coesão em momentos localizados do texto.

Exemplo 15

A segurança do sistema eleitoral electrónico

A utilização dos computadores no processo eleitoral começou em 1996. Este processo veio para por fim *as* fraudes evitando assim a contagem manual dos votos.

Essa onda electrónica nas urnas veio também, com a intenção de tornar o processo eleitoral da maior segurança.

O Brasil é o único país que permite esse processo eleitoral aberto, é o único que tem essa prática, tanto assim que os testes de segurança são públicos e isso foi comprovado na 3ª edição do teste público de segurança, onde os pesquisados ou especialistas passam três dias exercitando a fragilidade desse sistema.

Estes testes são abertos com esse sistema os hackers não conseguem acessar os resultados eleitorais porque a urna electrónica não tem acesso *a* internet.

A justiça eleitoral também tem investido em outros sistemas de segurança eleitoral como é o caso da assinatura digital, onde o leitorado só começa a votar depois de terminar a verificação do sistema de assinatura digital, esse procedimento acontece para garantir ainda mais a segurança eleitoral.

Essa assinatura digital contribui para evitar qualquer fraude e também evita a manipulação dos resultados eleitorais.

A onda electrónica eleitoral veio com a missão de por fim *as* fraudes eleitorais e abrir os sistemas eleitorais.

Espero que seja o início de uma era de eleições mais justas e transparentes.

O representante do Tribunal Superior Eleitoral

O Exemplo 15 aponta a relação fragmentada na estrutura textual. Organizado em oito parágrafos, apenas o primeiro é composto de mais de uma frase. Além dos parágrafos-frasais, a escassez de pontuação também traz algum comprometimento à coesão textual. Porém, esses problemas de estruturação não impediram a realização da tarefa. Há um enunciador presente, mesmo não explícito, que argumenta em favor do uso da urna eletrônica nas eleições, apresentando vantagens desse uso e explicando, com detalhes, por que esse dispositivo é confiável e seguro.

Assim, entendemos que a construção da interação junto ao conteúdo informacional garantiu ao texto uma nota 4,0, mesmo que equívocos ou incompletudes possam ter fragilizado, em momentos localizados, a consistência da interlocução, conforme previsto na descrição dessa nota.

Exemplo 16

A segurança da urna eletrônica

A segurança do voto é um tema muito debatido, muitas vezes até muito contestado em muitos países. Em alguns casos, outros países já se viram obrigados a anular e a repetir a votação, devido a acusação de fraude.

Mediante tal situação, surgia em 1996, a urna eletrônica. A urna eletrônica foi criada especificamente para assegurar que o voto de nenhum eleitor seja alterado. **Além de ser muito simples e rápida** ela tem se mostrado *“inversível”* no tocante à segurança eleitoral. **Uma demon(?)stração clara desta afirmação** é o evento criado em março de 2016. O evento consiste em abrir o programa para qualquer hacker ou especialista na segurança digital tentar invadir o sistema. A surpresa é que o evento só se realiza aqui no Brasil e lá se vão a 3ª edição sem nenhuma tentativa de “hackeamento” com sucesso.

É evidente que a urna eletrônica é a melhor opção na tentativa de evitar fraudes. O sucesso da segurança deve-se ao *facto* desta não estar conectada a internet e a nenhuma rede. As vantagens como se nota são várias e, é o melhor caminho para se evitar constrangimentos por parte de toda nação.

O processo é um pouco diferente. Antes de começarem os votos, os profissionais verificam a lista – chamada *zerésima* – para certificarem de que não há nenhum voto na urna.

Depois disso, não há crise, pois com a urna eletrônica não haverá *indissios* de fraude e se evitará a contagem manual dos votos

Assinatura

Representante TSE

Nesse exemplo, o examinando demonstra ter tido uma boa compreensão do vídeo e do enunciado da tarefa, já que foi capaz de selecionar e articular as principais informações da reportagem para cumprir o propósito de escrita. A interlocução também é avaliada como

adequada, pois, ao longo do texto, há um enunciador que traz conteúdo informacional pertinente para contextualizar o tema e defender a segurança da urna eletrônica. O uso de marcadores textuais, como os destacados em negrito, colaborou para que o texto evolua em uma sequência lógica de ideias, contribuindo para a clareza da mensagem. O autor faz uso de estruturas complexas da língua e, de uma forma geral, emprega bem a pontuação. Os problemas de ortografia foram destacados em itálico e não comprometem a compreensão do texto ou a realização da proposta.

Entretanto, o texto não alcançou a nota máxima. Inadequações em momentos localizados e, provavelmente, a falta de uma conclusão podem justificar a nota 4,0 nessa tarefa.

Exemplo 17

A urna *electrônica* ou sistema de votação *electrônico*, entrou em cena em 96 por meio de um grupo que teve por finalidade evitar fraude eleitoral e criar um sistema de votação mais rápido e flexível.

No ano de 2016 houve um evento em março que durou 3 dias para mostrar o sistema de votação, o sistema oferece maior segurança do processo eleitoral, na fase de teste temos aberto o sistema de modo a permitir a *envasão* de *haikers* e **assim nos permite** corrigir o sistema e garantir maior segurança nos processos eleitorais.

Outros sistemas de segurança trazidos pelo sistema eleitoral de votação são a assinatura digital, a lacração do sistema eleitoral e o *zeresma*, que tem por finalidade comprovar que na urna antes da votação não há nenhum voto registrado.

Assim, a introdução do sistema eletrônico de votação garante que haja transparência no processo eleitoral, evitando as *fraúdes* e a contabilização dos votos mais rápida e simples, substituindo o processo manual pelo uso do computador em processo eleitoral.

Portanto, para tornar o sistema mais credível, até *ao* dia da eleição a urna resultante da segurança do sistema *eelectrônico* de votação passa por vários processos.

Nesse exemplo, temos clara a divisão de introdução, desenvolvimento e conclusão marcadas por uma sequência lógica de ideias, reforçada pelo uso de conectores que contribuem para a textualidade do exemplo em análise. Apesar disso, há, no texto, momentos de organização confusa, como no segundo parágrafo, em que o período longo e a falta de coesão podem comprometer a leitura e a compreensão das ideias apresentadas. A escassez de pontuação ou o uso inadequado de algumas vírgulas, como aquela que separa sujeito de predicado já no início do texto, também fragilizam a estruturação. Há também erros na grafia e na acentuação de algumas palavras sublinhadas no texto, mas que não comprometem a leitura.

A interlocução estabelecida constrói a imagem de um enunciador com conhecimento e autoridade para não só argumentar em favor da urna eletrônica, destacando suas vantagens e

segurança, mas também como participante de um grupo, o qual tem poder para “corrigir o sistema e garantir mais segurança nos processos eleitorais”. Essa ideia é fortalecida pelo emprego do pronome oblíquo “nos” no trecho destacado em negrito no segundo parágrafo. Nesse sentido, destacamos o grande número de informações selecionadas pelo autor do texto, fazendo com que o propósito de defesa da urna eletrônica seja alcançado.

Assim, tendo como base os critérios de avaliação holística das habilidades integradas proposta pelo exame, é possível notar equívocos ou incompletudes que fragilizam, em momentos localizados, a consistência da interlocução e de possíveis inadequações. A banca avaliadora compreendeu que o propósito foi cumprido em um nível Avançado, sendo ao texto atribuída nota 4,0. Analisaremos a seguir textos que alcançaram nota 5,0.

6.7 Análise de textos avaliados com nota 5,0

Nos textos que obtiveram nota 5,0, a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa é realizada de forma adequada e as informações são recontextualizadas de maneira autoral, conforme os parâmetros de avaliação da Parte Escrita (BRASIL, 2020).

Exemplo 18

A segurança da urna eletrônica

A quando da eleição do representante de um país, para além do cidadão querer exercer o seu direito de voto, quererá ver também justamente refletidos os resultados do seu exercício; sendo que o mesmo processo deverá transparecer confiança ao eleitor, reduzindo a possibilidade de fraudes.

Em resposta a essa preocupação em 03 de Outubro de 1996 foi criado um sistema eletrônico de votação que permite pôr fim a contagem manual e a possibilidade de fraude. O sistema permite com que se faça um registro eletrônico inalterável o que conta com a assinatura digital do eleitor, fecho do sistema após cada votação e também o acompanhamento dos integrantes dos partidos bem como do Ministério público.

É um sistema aberto a testes e já foi testado três vezes por hackers o que tem permitido aprimorar o sistema. O mesmo sistema não possibilita a entrada de hackers por não ter acesso a internet.

O sistema eletrônico de votação evita contagem manual, põe fim a possibilidade de fraudes, é simples, rápido, seguro e o *recomendável* para um processo transparente.

Ao jornal Brasil,
Tribunal Superior Eleitoral
(Grifo nosso) Nota 5,0

No exemplo 18, temos um exemplo de texto que traz uma organização formal e emprega estruturas complexas que exigem a mobilização e o encadeamento de elementos de

coesão, como pontuação, conjunções, pronomes e outras formas de referenciação, demonstrando uma maior familiaridade com a produção escrita. O autor do texto se apropria das informações selecionadas, recontextualizando-as de forma a cumprir bem a função de defender a segurança da urna eletrônica. Como em outros exemplos já analisados, nota-se que nesse texto também não houve uma marcação explícita da voz do enunciador ao longo do texto. Contudo, pela maneira como o texto foi articulado, o texto é plausível de ter sido escrito por um representante do TSE, já que expõe argumentos de autoridade em relação ao tema presente no texto. Assim, a presença da assinatura no final do texto apenas confirma a identidade do enunciador. Por fim, tem-se ainda a presença de um título, elemento que também compõe o gênero *artigo*.

O texto não é “perfeito”, mas tampouco essa é a expectativa, o descritor dessa nota prevê a ocorrência de eventuais inadequações. Há problemas gramaticais em relação à pontuação e à acentuação, como também problemas de organização de ideias que podem dificultar a compreensão do leitor que, em uma situação real, não teria tido acesso prévio ao texto-base e poderia ficar confuso em relação à informação do terceiro parágrafo de que *hackers* tiveram acesso à urna. Contudo, segundo a avaliação holística de habilidades integradas feita pelo exame, compreende-se que a tarefa foi realizada com autonomia e que eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução nem a compreensão e fluidez do texto.

Exemplo 19

Votação segura

Num tempo em que todos buscam pela verdade e transparência nada mais justo do que trazer essa verdade e essa transparência nas nossas eleições.

A era eletrônica entrou em cena no ano de 93 e veio revolucionar a maneira de votação no Brasil.

Como representante do TSE, justifico que a urna eletrônica é totalmente segura e foi pensada nos *minimos* detalhes para evitar qualquer fraude. Vem com inúmeras vantagens como a estatização dos votos que é mais rápida, evita a contagem manual dos votos e ainda a vantagem principal que é a impossibilidade de fraude, aliás a urna tem uma missão que é justamente pôr fim *as* fraudes.

Para testar o sistema e fazer melhorias, antes das eleições o sistema é aberto, à mercê dos racker, uma vez inscritos, para que possam entrar e tentar fraudar e caso consigam alterar o sistema certamente as devidas precauções *necessarias* serão tomadas sob caso consigam alterar o sistema, **o que eu acho pouco provável. E nós somos** o único país a fazer isto. **Temos ainda** o nosso sistema de segurança que abrange assinatura digital e lacração do sistema eleitoral.

Os eleitores podem ficar descansados a quando a segurança da urna eletrônica, ela não tem acesso a internet e nenhum racker pode entrar e mexer no sistema. Votação segura por um Brasil seguro.

Assinatura

Representante do TSE

Identificamos nesse exemplo, de forma mais evidente, o estabelecimento da interlocução entre o enunciador, representante do TSE, e os prováveis leitores-eleitores. No texto, o tema é contextualizado de forma objetiva e o autor demonstra domínio das informações e autonomia na escrita. Além disso, o conteúdo informacional apresentado no texto é relevante para a realização do propósito de defender a segurança da urna eletrônica, a estruturação das ideias também se dá de forma lógica e sequencial, o que demonstra, por parte do examinando, tanto proficiência na língua quanto domínio do gênero artigo.

Embora o texto apresente algumas inadequações linguísticas, elas não comprometem o gênero e a situação de comunicação em questão. Esse texto se destaca pela maneira autoral como o autor recontextualiza e se apropria das informações, elaborando um texto fluido e eficiente no cumprimento do propósito. O autor assume o papel de representante do TSE ao longo do texto, com propriedade em relação ao tema.

Exemplo 20

22 anos de eficácia e segurança da urna eletrônica

O processo eleitoral é de extrema importância nos países democráticos. Por essa razão é preciso garantir que este processo seja justo e transparente. Foi como respeito a essa necessidade e ainda com o agravante de as eleições 08 de out de 94 terem sido vítima de fraude, que uma equipe brasileira criou em 96 o sistema eletrônico de votação.

O sistema eletrônico de votação anula qualquer possibilidade de fraude na contagem dos votos e ainda inibe a substituição do voto. Esse sistema permite ainda a *computarização* mais rápida dos resultados do processo eleitoral. **Como representante do TSE**, ao longo dos 22 do uso do sistema eletrônico de votação, falo que nunca registrou-se um caso de fraude ou invasão do sistema.

Esta proeza deve-se ao conjunto de testes públicos de segurança ao qual esse sistema é submetido. Isto é o Brasil é o único país no mundo que *efectua* testes públicos a este sistema. Estes testes tem sido de maior valia pois reforçam a impossibilidade que os “hackers” (piratas da informática) tem de invadir e manipular este sistema que é desconectado da internet.

Outra vantagem desse sistema é o processo da *zerésima*, que ocorre antes do início da votação com o *objectivo* de comprovar que não há nenhum voto na urna.

Portanto, os testes, os anos de uso desse sistema, tem vindo a comprovar que a segurança da urna é máxima, eficiente, importante e sem hipóteses de fraude.

A sequenciação de ideias, o nível de informatividade, a construção adequada da interlocução e a adequação ao gênero artigo fazem com que o texto cumpra plenamente o propósito da tarefa. Dentro da descrição da nota 5,0, há a expectativa de que o examinando tenha habilidade para recontextualizar apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Nesse exemplo, assim como nos exemplos anteriores, é possível identificar marcas de autoria desde o título.

De uma forma geral, a presença de título mostrou-se como uma característica de textos com nota 5,0. Em nossa amostra, todos os textos que receberam nota máxima na tarefa 1 apresentavam um título. Embora seja um elemento característico de um artigo, não seria uma obrigatoriedade para o alcance dessa nota. No caso específico do exemplo em análise, o título já traz marca de autonomia, pelo fato de fugir do recorrente “A segurança da urna eletrônica”. A ideia apresentada no título de que a urna eletrônica não é algo recente atribui maior credibilidade ao dispositivo eletrônico, afinal são “22 anos de eficácia e segurança da urna eletrônica”.

Essa desenvoltura para lidar com as informações do texto-base ocorre também ao longo da produção, tecida por meio dos marcadores de articulação, destacados em negrito, os quais contribuem para a construção da interlocução. Nesse sentido, é possível perceber uma voz que se dirige a um determinado público e que é cuidadosa com ele, tendo a atenção de explicar, por exemplo, o que seria um *hacker*: “piratas da informática”. A interlocução direta é registrada apenas uma vez, conforme sublinhado no segundo parágrafo, mas é suficiente para garantir clareza em relação ao enunciador da mensagem. Diante dessa construção, a realização adequada e autônoma da proposta não foi comprometida por inadequações lexicais, como a presença da palavra “computarização” ou por inadequações no uso de vírgulas.

Finalizadas nossas análises, partiremos para algumas conclusões preliminares.

Do total de nossa amostra, 17% dos textos apresentaram alto desempenho. Nos exemplos trazidos nessa subseção, verifica-se desenvoltura dos examinandos na realização da tarefa, havendo apropriação adequada das informações dos textos-base.

6.8 Discussões preliminares

Os exemplos analisados até aqui demonstram que uma mesma situação de comunicação, criada a partir de um mesmo insumo, pode ser realizada de formas distintas e com níveis variados de eficiência, como pressupõe o construto do Celpe-Bras e como ocorre em práticas reais de interação. Entretanto, esses textos também indicam que há, por parte desses sujeitos, compreensões diferentes no que diz respeito ao gênero artigo de opinião. Isso pode denotar pouca relação com as práticas de uso da língua que lhes foram apresentadas e com a forma como essas práticas são propostas e avaliadas no exame.

Todos os 20 exemplos retratam textos que demonstram compreensão dos textos de insumo, mas que nem sempre são capazes de articular essa compreensão no gênero artigo de opinião. Mesmo no caso dos textos com notas igual ou menor que 2,5, nos quais, segundo os Parâmetros de Avaliação, poderiam ser encontrados equívocos de compreensão que comprometessem parcialmente o cumprimento do propósito, a construção inadequada da interlocução foi a principal barreira para a execução eficiente da tarefa, comprometendo também a configuração do gênero. No Exemplo 3, o examinando, ao produzir um artigo diferente do que era esperado pela proposta, demonstra não saber “agir” em língua portuguesa naquela situação específica. No Exemplo 4, a natureza dos erros cometidos pelo examinando, relativa à articulação das ideias, aponta falta de prática na estruturação de gêneros que exijam maior complexidade na sua estruturação. No Exemplo 9, temos a clara constituição de um texto dissertativo, que poderia ter sido mais bem avaliado, não fosse a falta de uma conclusão. Logo, ainda que o examinando tenha manifestado, por meio das informações selecionadas, compreensão do texto de insumo e elaborado um texto em língua portuguesa, relacionado ao tema proposto, o cumprimento da tarefa ficou comprometido. Nesse sentido, mesmo podendo ter alcançado nível de certificação, esses estudantes, que pretendem seguir formação acadêmica no Brasil, demonstraram necessidade de maior exposição e prática em determinados eventos acadêmicos. Considerando-se que eles já foram selecionados para o PEC-G, faltando-lhes apenas a comprovação de proficiência, por que, no lugar de um exame, não lhes é proposto um curso para desenvolver práticas voltadas ao letramento acadêmico?

Reiteramos nossa visão de que, no caso desses examinandos que se escolarizaram por meio da língua portuguesa e que pleiteiam uma vaga em uma instituição em país de língua portuguesa, mais coerente que submetê-los a uma avaliação, seria oferecer a eles práticas de uso da língua que englobassem letramentos acadêmicos, abrangendo e valorizando tanto a produção escrita quanto a oral, além da habilidade de leitura. Destacamos também que as

inadequações apresentadas por esses examinandos não trazem marcas de outras línguas ou características de textos de pessoas que tenham o português como língua adicional, mas de estudantes que demonstram pouca prática na elaboração de determinados gêneros escritos. Segundo comentamos, verificamos, ao longo da exposição e análise dos exemplos, inadequações discursivas e textuais que poderiam ser observadas nas produções de estudantes brasileiros, o que reforça a ideia de que a política que exige a aplicação de um teste como o Celpe-Bras a esse público não seja adequada, uma vez que eles demandam necessidades diferentes daquelas de estrangeiros que têm o português como língua adicional, em relação ao uso da língua.

Seguiremos nossa análise de textos e discussões, agora apresentando e discutindo o desempenho de cinco examinandos em cada uma das quatro tarefas do exame. Nosso intuito é verificar em que medida o desempenho desses participantes varia de um gênero para outro dentro do mesmo evento de letramento que é o exame Celpe-Bras.

6.9 Análises qualitativas – Grupo de cinco examinandos

Seguindo nossas análises qualitativas, nesta etapa acompanharemos o desempenho de cinco diferentes examinandos ao longo das quatro tarefas do exame. Nosso propósito com esta análise consiste em verificar como é o desempenho de um mesmo sujeito em diferentes situações de uso da língua. Conforme expresso no Documento Base,

[...] para fazer inferências sobre o nível de proficiência de um determinado participante, é necessário avaliá-lo em situações que apresentem características semelhantes àsquelas de uso no futuro. Quanto mais próximas das situações de uso da língua forem as situações de avaliação, mais adequadas e válidas serão as inferências sobre o desempenho do participante para esse uso (BRASIL, 2020, p. 31).

Nesse sentido, se queremos compreender melhor o desempenho desses examinandos, faz-se necessário verificar, por meio de uma amostragem, como eles agem discursivamente em situações variadas de uso da língua. Tendo em vista que as tarefas já foram descritas, faremos aqui apenas uma breve retomada dos enunciados (Quadro 11), para, em seguida, procedermos às análises dos textos. Os exemplos foram numerados de 1 a 5.

Quadro 11 – Enunciados da Tarefas da Edição 2018/2

Tarefa 1	Tarefa 2
“Um jornal de circulação nacional está organizando um debate sobre segurança do sistema eletrônico de votação. Como Representante do Tribunal Eleitoral (TSE) , escreva um artigo defendendo a segurança da urna eletrônica ”.	“Como diretor da Associação Brasileira de Motociclistas Profissionais , escreva um artigo para ser publicado no site da associação , com o objetivo de informar os direitos garantidos pela lei sancionada em 2011 e de conscientizar os profissionais dessa categoria sobre os riscos a que estão expostos em seu dia a dia.”
Tarefa 3	Tarefa 4
“Imagine que você tem um filho com dificuldades de locomoção e que, recentemente, vocês passaram a utilizar o aplicativo para celular Guiaderodas. Escreva um e-mail para Bruno Mahfuz elogiando esse aplicativo e descrevendo os benefícios que ele tem trazido para a vida de seu filho.”	“Depois de ler o texto Gênero e Comida, você decidiu escrever uma carta do leitor para o site a A Escotilha , retomando a questão apresentada por Isadora Rupp. Em seu texto, exponha o seu ponto de vista sobre o assunto e sugira atitudes que possam provocar mudanças desse paradigma na sociedade. ”

Fonte: Exame Celpe-Bras, 2018, adaptado (grifo nosso).

Em cada um dos enunciados, destacamos os elementos aos quais o examinando precisaria se atentar para realizar as ações solicitadas. Em alinhamento com o construto do exame, que se propõe a trabalhar com situações concretas de uso da língua, todos os enunciados, além de se basearem em textos autênticos, apresentam situações dentro de contextos realísticos. Dessa forma todas as instituições, *sites*, profissionais, dispositivos mencionados nos textos de insumo são reais. A percepção desses cenários, dos atores que deles fazem parte e da relação que se estabelece com as situações concretas de uso da língua é fundamental para o sucesso na execução das ações propostas. A cada tarefa a posição interlocutiva do examinando muda, exigindo dele habilidade para atuar, de forma protagonista, em diversos papéis. Embora o Celpe-Bras busque a cada edição explorar gêneros discursivos diversos, verifica-se que na edição 2018 houve a repetição do gênero artigo nas Tarefas 1 e 2. É fato que as orientações apresentadas nos enunciados nos levam a inferir que na Tarefa 1 a prosta é a de produção de um artigo de opinião e na Tarefa 2 um artigo de caráter informativo. A composição de cada um desses textos requer formulações e estratégias argumentativas diferentes. Entretanto, a percepção dessa diferença requer também familiaridade com os gêneros.

Na primeira tarefa, temos um representante do TSE se dirigindo a um público geral, por meio de um texto publicado em um jornal de circulação nacional, para expressar sua opinião em relação à segurança da urna eletrônica. Na segunda, o enunciador é o diretor de uma

associação se dirigindo aos associados, que podem, inclusive, ser entendidos como seus pares de profissão. O objetivo do texto é informar aos motociclistas os direitos dessa categoria, apresentados na lei, e conscientizá-los sobre os riscos a que estão expostos. Isso deve ser feito via um artigo que será publicado no *site* da Associação. Assim, entendemos que o grau de envolvimento desse enunciador com seu interlocutor é maior, o que traz a expectativa de um texto mais engajado que o da proposta anterior, tanto pelo meio de divulgação quanto pelo teor da mensagem a ser passada.

A Tarefa 3 desloca o examinando para um contexto de maior subjetividade quando comparado aos demais. A situação proposta é pessoal e explora a função emotiva da linguagem, uma vez que o autor do *e-mail*, assumindo um lugar de maternidade ou paternidade, descreverá uma determinada realidade para que seja possível se adequar ao propósito da tarefa. Para a elaboração desse texto, além de elementos extratextuais que o examinando usará para compor sua produção, ele tem à sua disposição o material impresso, podendo recorrer a ele quantas vezes precisar, dentro do tempo da prova, para construir sua argumentação, selecionando as informações relevantes para articular a sua mensagem.

Na Tarefa 4, o autor do texto é um leitor do *site A Escotilha*, para o qual deverá enviar uma “carta do leitor” expondo seu ponto de vista sobre o tema “Gênero e comida”. Além de se posicionar, esse leitor ainda deve sugerir ações que impliquem mudanças no paradigma social que cobra mais das mulheres que dos homens cuidados com a alimentação e com a imagem. Assim, ainda que o examinando tenha alguma liberdade para assumir o seu posicionamento, ele precisa se adequar ao comando. Não podemos perder de vista que a Tarefa 4, assim como a 3, mede, entre outras habilidades, a compreensão de leitura. Nesse sentido, é fundamental que sejam usadas informações do texto para a construção da argumentação nessa carta do leitor.

Acompanharemos a seguir os textos elaborados por cinco diferentes examinandos em cada uma dessas tarefas. Os examinandos que tiveram seus textos analisados foram identificados por: E.1, E.2, E.3, E.4 e E.5. No final de cada uma das tarefas, temos a nota que foi atribuída pela banca.

6.10 Análise e discussão referentes aos examinandos E.1, E.2, E.3, E.4 e E.5

Cada um dos conjuntos de tarefas a seguir corresponde a um determinado examinando. Selecionamos examinandos que alcançaram níveis de proficiência distintos e que apresentaram uma diferença de desempenho que pudesse representar as variações que ocorreram no total da amostra. Os exemplos serão apresentados na seguinte ordem:

Examinando 1 (E.1): Sem certificação;

Examinando 2 (E.2): Intermediário;

Examinandos 3 (E.3) e 4 (E.4): Intermediário Superior;

Examinando 5 (E.5): Avançado.

Apenas dois examinandos alcançaram Avançado Superior e tiveram menor variação de notas entre as tarefas, por isso não se justificou a transcrição e análises desses exemplos. Um deles alcançou as notas 4,5; 5; 5; e 4 e o outro 4,5; 3,5; 5 e 5, respectivamente em cada tarefa.

6.10.1 Análise e discussão referentes ao examinando E.1 – Sem Certificação

Quadro 12 - Examinando E.1

Tarefa 1
A urna eletrônica A urna eletrônica foi criada em 1996, por um grupo de pessoas, na tentativa de evitar fraudes. Ela não só evita fraudes como também permite à rapidez na obtenção dos resultados da votação. Trata-se de um sistema eletrônico simples e seguro. Os especialistas já <i>implementaram</i> diversas estratégias para verificação de fraudes, mas nenhuma foi verificada. Estas estratégias serviram para aperfeiçoar cada vez mais o sistema. Eles concluíram que na urna a fraude é impossível. Na época da votação a urna passa por vários testes. Antes dos votos os especialistas verificam se a urna está vazia através da zerésima (é um documento que confirma que urna está vazia, sem nenhum voto). A urna eletrônica não tem acesso a nenhuma rede de Internet, o que permite dizer que ninguém pode alterar os resultados. Os representantes dos partidos políticos podem fazer o acompanhamento da votação. Nota: 2,0
Tarefa 2
Direitos dos motociclistas Todos os dias acontecem acidentes fatais com os motociclistas. E eu pergunto: será que o dinheiro é mais importante do que a nossa própria vida? Todos nós temos direitos e lembrem que vocês também têm. Os motociclistas têm direito a vida, a proteção, e direito a segurança e tem a lei que foi sancionada em 2011 e precisam pôr esta lei a funcionar. <u>Denuncie a empresa que não seguir esta lei. Denuncie as empresas que colocam as vossas vidas em riscos físicos e químicos.</u> Você que é motociclista não use a velocidade como meio de sobrevivência, pois acabará por não sobreviver. Muitas empresas mandam os motociclistas fazer as entregas mesmo que a sua hora já deu, e isso é errado e se o motociclista não faz a entrega na hora certa, o dinheiro é descontado no salário do motociclista. Para quê usar a velocidade, se vão acabar perdendo a sua vida, e mais vale um pé no travão do que dois no caixão. Diretor da Associação Nota: 2,5

Tarefa 3
De: nome Para: Bruno Mahfuz. Assunto: Benefícios do Guia de Rodas para meu filho. Chamo-me (nome), pai de (nome), de 10 anos e portador de deficiência. Meu filho é uma criança muito interagida, curioso, alegre e inteligente. Sofre constantemente bullying na escola e no bairro onde moramos e perdeu a sua mãe muito cedo, sou o responsável dele, tudo isso reflete também para mim ao ver que ele está a ser excluído por outro. Com o surgimento do aplicativo guiaderodas hoje meu filho se encontra novamente feliz e aumentou sua autoestima; por isso sou muito grato pelo senhor pelo trabalho que tem feito não apenas para si mas também pelos outros. Hoje meu filho pode ir a escola, cinema, parques e enfrentar diferentes lugares sem se sentir ameaçado. Desde já agradeço imensamente ao senhor. Assinatura.
Tarefa 4
A Escotilha Local, 1 de outubro de 2018 Gênero e comida Excelentíssimos senhores, eu, (nome), de 25 anos, nutricionista e apresentador do programa Mais Saúde, tenho a honra de incentivar vos a assistir hoje o programa às 18 horas. No nosso programa vamos apresentar eventuais causas e consequências que uma dieta não recomendada pode causar. Vamos expor uma pequena história sobre o assunto. A minha prima Maria gostava de comer nas suas horas livres, ela conheceu um rapaz e se apaixonou, o problema é que ele não gosta das mulheres fofas. A Maria para se aproximar do João tinha de parar de comer no seu tempo livre e também usar uma dieta. Hoje ela se encontra muito mal de saúde por causa da atitude tomada sem consultar um nutricionista ou outra pessoa do ramo. Por isso contacta los. Desde já agradeço por vossa atenção. Assinatura Nota: 0,5

Fonte: Exame Celpe-Bras, 2018, adaptado (grifo nosso).

Nas produções referentes ao examinando E1, verificamos que as notas variaram entre 0,5 e 2,5. A nota final atribuída foi 1,62 pontos, não conferindo certificação ao examinando. Nesse sentido, o conjunto de textos caracteriza um examinando de baixa proficiência, dentro dos critérios do exame e nos critérios adotados neste estudo. Contudo, analisando cada uma das produções, é possível encontrar evidências de compreensão em relação a todas as temáticas, além de marcas de interação que demonstram haver, por parte do examinando, algum conhecimento em relação aos gêneros e às situações propostas.

Nesse conjunto de textos, a Tarefa 1 é a que menos traz indícios de aproximação ao gênero artigo, se levarmos em conta a construção da interlocução dentro da singularidade da ação solicitada. Apesar de informações pertinentes ao tema proposto, explicando por que a urna eletrônica é um dispositivo confiável, isso é feito de forma expositiva e pouco articulada, comprometendo a configuração da interlocução.

No segundo texto, conforme proposto, o examinando deveria assumir o papel de diretor da Associação Brasileira dos Motociclistas Profissionais, para informar sobre “os direitos garantidos pela Lei”, mas a reportagem não trata de nenhum direito. Nessa reportagem, é apresentada a Lei e são elencados os riscos a que os motoristas estão expostos. Portanto, caberia ao examinando inferir que o que está na lei deveria ser compreendido como um direito. E isso foi feito no texto em análise, em que se pode verificar, conforme sublinhado, um engajamento do enunciador que incentiva os motociclistas a denunciarem empresas que não cumprirem a lei. Nesse caso, o examinando se envolve em uma determinada situação de uso da língua, mostrando adequação à demanda desse contexto. Notam-se também indícios de autoria ao longo do texto, na forma como a interlocução é sustentada e na finalização, quando o autor cita um provérbio português “Mais vale um pé no travão do que dois no caixão”, ressaltando a importância que deve ser dada à segurança.

Nas produções seguintes, observamos, por meio das notas atribuídas, uma menor qualidade no nível de desempenho desse examinando. Na Tarefa 3, a situação de interlocução é claramente construída, mas o autor da mensagem traz mais informações extratextuais que aquelas apresentadas no texto. Ele se utiliza do contexto da situação proposta para construir seu *e-mail*, mas não explora o texto-base. Algo parecido ocorre na Tarefa 4, em que o examinando se apropria do contexto, mas cria uma nova situação que, embora dialogue com o tema proposto, não cumpre a ação solicitada. Notamos, assim, nesse exemplo, que o excesso de autonomia talvez tenha contribuído para a baixa nota alcançada.

De uma forma geral, observamos evidências de conhecimento de uso da língua portuguesa em situações variadas, porém, esses usos, principalmente na tarefa 4, não se adequaram aos enunciados propostos. Voltando à Tarefa 1, a única em que não há a marcação do enunciador e do público a quem é dirigida a mensagem, levantamos a suspeita de que a maior formalidade dessa tarefa possa ter levado à produção de um texto nos moldes dissertativos. Outro ponto a ser ressaltado é o de que as inadequações apresentadas não trazem indícios de influência de outras línguas, as estruturas e léxico empregado denotam habilidade na língua.

A seguir, faremos a análise dos textos produzidos pelo examinando E.2.

6.10.2 Análise e discussão referentes ao examinando E.2 – Intermediário

Quadro 13 - Examinando E.2

Tarefa 1 A segurança do voto <u>Todos os anos eleitorais eles <i>nos perguntam</i> a mesma coisa, e todos os anos a <i>minha resposta</i> é a mesma não importa a situação.</u> A urna eletrónica é um dispositivo de votação completamente seguro, fácil e efetivo de usar, que não possui nenhuma falha e é praticamente impossível de hackear. Desde 1996 que <i>nós utilizamos</i> esse método e a urna não falhou desde então devido às <i>preparações que fazemos</i> antes das eleições. <i>Montamos e desmontamos</i> o aparelho inúmeras vezes para verificar se há defeitos, <i>contratamos</i> hackers profissionais para verificar se há fragilidades no sistema, e caso houver <i>nos livramos</i> dela. O maior motivo da urna eletrónica é ser praticamente impossível de ser violada é por ela não estar ligada à Internet ou a qualquer outra rede externa, o que faz ela impenetrável de ser acessada por fora. Mesmo por dentro ela não poderia ser hackeada pois a votação é feita abertamente para que todos possam ver. <u>Entendo muito bem</u> que questionem a segurança de tal sistema, pois as votações têm em si o futuro do país em jogo. <u>No entanto disse e ainda digo no futuro:</u> a urna eletrónica é um sistema simples, efetivo e principalmente, seguro. Nota: 3,0
Tarefa 2 Segurança do motociclista Desde 2011 que publicaram uma lei que efetivamente diminuiria o número de acidentes envolvendo motociclistas, que são aqueles que mais correm risco de vida na estrada. Muitas empresas utilizavam métodos para fazer o motociclista trabalhar efetivamente e lucrar mais ao mesmo tempo, sem ao menos se importarem com a segurança dele nas ruas. Nota: 0
Tarefa 3 De: nome@gmail.com Para: bruno@gmail.com Assunto: Agradecimento Caro senhor Bruno, Escrevo-lhe este e-mail para que eu possa de alguma forma lhe agradecer pela criação da aplicação Guia de Rodas, pois ela não só facilitou a minha vida como a do meu filho. Desde que o [nome] tinha 12 anos ele só consegue se mover em uma cadeira de rodas devido a um acidente de carro. Durante dois anos a nossa vida praticamente parou após o acidente, especialmente a do [nome]. Ele praticamente não praticou nenhuma actividade sendo ela desportiva ou não, praticamente cortou amizades que tinha e se trancou. Foi de facto uma fase difícil para ele. Foi por acaso que encontrei o seu aplicativo no Play Store, e posso dizer não me arrependo. Graças ao seu aplicativo pude descobrir lugares, onde ele se sentiria à vontade, lugares onde ele não seria deixado para trás por causa das dificuldades que ele possui. E por isso que lhe agradeço, por ter criado este aplicativo, por ter dado oportunidades para o meu filho e principalmente, por o ter salvado. Os meus melhores cumprimentos Assinatura Nota: 4,0

Tarefa 4	
Nome	
Local/Data	
A Escotilha	
Cara senhora Isabela, após ler o seu artigo sobre comida e dieta pensei muito sobre o que iria escrever, pois digo que o tema nunca me afetou até agora. Como homem e um indivíduo que nunca se importou com tal assunto demorei bastante até chegar a minha conclusão. O homem realmente possui menos “pressão” quando o assunto é dieta, e por um bom motivo nós podemos consumir mais e engordar significativamente menos do que as mulheres devidas à nossa fisiologia. Para nós isso é uma vantagem, porém digo uma coisa. Eu não me importo. Mesmo que as mulheres sofram mais pressão para emagrecer, a escolha no final é delas. Se elas querem, que faça e não quiser que não faça. Posso até não entender muito desse assunto, mas pelo menos sei que o quero e vou fazer. Os meus cumprimentos. Ass.	
Nota 2,5	

Fonte: Exame Celpe-Bras, 2018, adaptado (grifo nosso).

Nos textos anteriores, é possível observar níveis distintos de desempenho em cada tarefa. Na primeira, ainda que o enunciador não se apresente como “representante do TSE”, distingue-se facilmente uma argumentação de autoridade na defesa da urna eletrônica como dispositivo seguro. A interlocução é sustentada ao longo de todo texto e caracterizada, principalmente, pelo uso da primeira pessoa em construções que trazem marcas de autoria, como sublinhamos no início e no fechamento do texto. É válido destacar que o examinando se apoia na explicitação do enunciador como estratégia para construir sua interlocução com o público-alvo, mas não se empenha tanto na seleção de informações. Observamos que os argumentos acionados para a defesa da urna eletrônica se resumem ao fato de o dispositivo não poder ser violado por *hackers* e por não estar conectado a nenhuma rede. Em relação à tarefa 2, é provável que a incompletude de informações no texto tenha levado a atribuição da nota zero ao texto. Ainda assim, é verificável que houve compreensão em relação ao tema abordado no texto-base.

Na Tarefa 3, texto em que o examinando alcançou a maior nota, vemos que também não houve a seleção de muitas informações do texto-base. No entanto, essa tarefa, na edição 2018, permitiu maior liberdade de criação, pois para a realização do propósito, o enunciador precisa criar uma breve narrativa dentro da situação de comunicação proposta. Nesse sentido a configuração de interlocução estabelecida e sustentada ao longo do texto leva ao cumprimento da ação solicitada.

Na Tarefa 4, o autor da carta do leitor deixa claro que o tema da matéria não lhe interessa muito. Essa postura é interessante para se destacar um aspecto relacionado ao gênero proposto.

Em uma situação real, alguém só enviaria uma carta do leitor, caso se motivasse a reagir sobre o tema e teria tempo para construir seu posicionamento. Na situação do exame, o participante tem contato com temáticas desconhecidas, que podem não fazer parte de seu repertório. Assim, embora tenha demonstrado compreensão do assunto e conhecimento em relação ao gênero, não houve engajamento na realização da tarefa, o que pode ter refletido na nota final atribuída ao texto.

O resultado final na parte escrita (2,37 pontos), corresponde ao nível Intermediário de certificação que, entre outros aspectos, descreve um examinando que “é capaz de produzir textos escritos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos, podendo não configurar adequadamente a interlocução” (BRASIL, 2020, p. 68). Argumentamos que, mesmo que haja problemas na configuração da interlocução, a descrição desse nível não caracteriza os textos desse participante. Mas, a nota zero atribuída à Tarefa 2, comprometeu um melhor resultado desse examinando.

6.10.3 Análise e discussão referentes ao examinando E.3 – Intermediário Superior

Quadro 14 - Examinando E.3

Tarefa 1
Segurança eleitoral A utilização de um sistema informático no processo de votação está sendo cada vez mais efetuado, evoluído. Mas ainda muitas pessoas possuem dúvida sobre a segurança da urna eletrônica. A urna eletrônica é uma nova forma de votar, evita fraude, substituição de votos, e também facilita a contagem de votos. Antes da urna ser utilizada no dia da eleição, ela é submetida a vários testes, são testes públicos onde qualquer pessoa pode entrar e tentar hackear ou tentar fazer qualquer tipo de fraude nela. Ainda ninguém conseguiu alterar de facto os resultados feitos. Os testes possibilitam avaliar e corrigir qualquer erro que a urna possa ter, para que assim no dia da eleição evitar qualquer tipo de constrangimento. A urna não está ligada a Internet ou a qualquer rede de computadores, evitando assim que um hacker a possa invadir, ela também possui assinatura digital. Outra garantia de segurança é que antes ser feito os votos, há uma emissão de resmas, mostrando que ainda não foi registrado nenhum voto, e também há uma lacração do sistema depois do voto. As urnas estão bem protegidas contra qualquer tipo de fraude. Assinatura Nota: 2,5

Tarefa 2
Riscos de um motociclista A lei emitida em 2011, para os motociclistas profissionais, proíbe ele de adotar práticas como aumentar a velocidade para que o pedido seja entregue a tempo, ou que o consumidor não pague ele se ultrapassar o tempo de entrega, e que o dinheiro seja descontado do salário do motociclista. Os motociclistas profissionais estão sujeitos a riscos de saúde e de acidentes. Os ruídos, as vibrações, os químicos libertados pela moto causam doenças ao condutor. Para fazerem um maior número de entregas, eles aumentam a velocidade o que pode causar acidentes graves. Também dobram as suas jornadas, conduzindo cansados e com pouca energia, para que o salário seja maior. <i>Também tem a disputa com os carros deixando uma imagem de culpa, para as empresas que trabalham, pelas suas imprudências.</i> Os riscos que o motociclista profissional está sujeito são muitas vezes fatais, por isso é necessário que se tenha cada vez mais cuidado, não só pela sua vida como também para a vida dos outros. Assinatura Nota: 2,0
Tarefa 3
De: nome Para: Bruno Mahfuz Assunto: Guia de Rodas Caro senhor Bruno, venho por este meio informar que estou apreciando muito o aplicativo Guia de Rodas. Sendo eu uma mãe de um filho com dificuldades de locomoção, venho dizer que o aplicativo é uma grande ajuda, não só para os portadores de necessidades especiais, mas também a todas as mães preocupadas. O aplicativo possibilitou que eu possa ver o lugar antes de ir pessoalmente, vendo se há condições necessárias para que o meu filho possa sentir-se a vontade no estabelecimento. Eu vi a grande importância do aplicativo quando <i>estava a pensar</i> viajar com meu filho, e estava a procura de hotéis, ele me ajudou a encontrar o hotel perfeito para que possamos disfrutar das férias o melhor possível. Agradeço que o senhor tenha levado a ideia <u>a</u> frente, dando assim informações aos que querem e aos que precisam. Atenciosamente e com os cumprimentos de uma mãe agradecida. Assinatura. Nota: 4,5
Tarefa 4
Local, 01 de outubro de 2018 A Escotilha Caro senhor(a), após ler o texto “Gênero e Comida” no site, devo dizer que a senhora Isadora Rupp está certa. <i>Vivemos em uma sociedade onde a imagem é o que importa, se o que nosso prato é um bife com batatas fritas ou uma salada bem colorida, e que uma mulher deve comer menos que um homem, ela deve ser uma “lady” com “corpo perfeito” muitas mulheres andam sempre preocupadas com a imagem, principalmente com o que colocam na boca, verificando as calorias e se engordam ou não.</i> Homens se preocupam com a sua imagem e com o que comem também, mas a grande maioria não sofre olhares quando colocam o prato cheio de calorias como as mulheres.

Por onde passamos vemos sempre uma publicidade com algum tipo de dieta para se ter o corpo como a modelo da televisão.

Devemos começar a não ter vergonha do que colocamos no prato, ficar contente com o corpo que temos sem se preocupar com a definição do corpo perfeito que a sociedade transmite.

Agradeço a atenção.

Assinatura

Nota: 4,5

Fonte: Exame Celpe-Bras, 2018, adaptado (grifo nosso).

Em todos esses quatro textos, o examinando demonstra compreensão das temáticas apresentadas, habilidade para selecionar informações necessárias para o cumprimento do propósito das tarefas e capacidade de articulação de um texto em língua portuguesa. Problemas relacionados a aspectos linguísticos, como uso da vírgula, paragrafação, coesão e acentuação foram verificados em todas as produções, mas sem comprometimento da leitura. Nas tarefas 2 e 4, destacamos, em *itálico*, dois momentos em que a coesão poderia dificultar um pouco a leitura, considerando-se que, em situação real de uso, o leitor não teria acesso prévio às informações. Porém, embora haja semelhança dos quatro textos, no que concerne aos aspectos gramaticais, as notas atribuídas às Tarefas 1 e 2 foram próximas entre si – 2,5 e 2,0, respectivamente –, mas inferiores às notas atribuídas às Tarefas 3 e 4, em que foi alcançada a notas 4,5 e cada uma delas. Assim, de acordo com os Parâmetros de Avaliação, esse mesmo examinando realizou superficialmente as duas primeiras tarefas e, nas duas últimas, a realização ocorreu de forma efetiva.

Em uma leitura focada na construção da interlocução, podemos perceber que há diferenças na forma como esse examinando constrói a interação ao longo dos textos, demonstrando que compreende bem quando deve ou não explicitar as marcas de interlocução. Podemos inferir que a presença de uma assinatura em cada uma das tarefas reflete, por parte do autor, um reconhecimento da necessidade da marcação da presença de um enunciador. Entretanto, a presença desse elemento, se não articulado a outros aspectos, não é capaz de sustentar a construção interlocutiva que deve se dar ao longo do texto.

Nas tarefas 1 e 2, que solicitam a elaboração de um artigo, não temos a explicitação de quem é o emissor da mensagem, a não ser na assinatura. Ainda que haja conteúdo informacional suficiente e pertinente para o cumprimento do propósito, a interação construída não se adequa de forma consistente ao contexto de circulação proposto nas tarefas.

Nas tarefas 3 e 4, um *e-mail* e uma carta do leitor, respectivamente, a interlocução é feita de forma explícita e sustentada ao longo de todo o texto. Na tarefa 3, sobretudo, percebe-se a presença adequada de elementos que compõem o gênero *e-mail*. Esses elementos são a

identificação de remetente e destinatário, a delimitação do assunto e a finalização com uma despedida, que reforça a marcação do enunciador. Finalmente, na tarefa 4, mesmo trazendo informações de forma pouco articulada, é clara a configuração da interlocução.

Embora no exame não sejam estabelecidas comparações entre as produções, é oportuno à nossa análise enfatizar que, em relação à estruturação textual e seleção de informações, o texto da Tarefa 1 poderia ser considerado mais bem articulado e atenderia, por exemplo, à composição de um texto de estrutura dissertativa, comum no ambiente escolar. Ainda sobre o desempenho nas Tarefas 1 e 2, é possível a inferência de que os artigos tenham sido entendidos como gêneros discursivos de maior formalidade, haja vista os enunciadores – representante de uma instituição governamental e diretor de uma associação – e, por isso, a maior dificuldade na construção de uma interlocução consistente.

A nota final deste examinando foi 3,37, correspondente ao nível Intermediário Superior. A seguir, procederemos à análise do Examinando E.4.

6.10.4 Análise e discussão referentes ao examinando E.4 – Intermediário Superior

Quadro 15 - Examinando E.4

Tarefa 1
A segurança da urna eletrônica A votação antigamente era feita manualmente, eram as pessoas que faziam as contagens um a um dos votos. A contagem feita por pessoas pode ter uma boa percentagem de erro e fraude. A divulgação do resultado era muito demorada e além disso os funcionários que faziam as contagens dos votos podiam fraudar facilmente o resultado da eleição. Com o aparecimento da urna eletrônica, tudo isso ficou para trás. A urna eletrônica é bastante segura na medida que ninguém, principalmente os hackers, não conseguem fraudar os resultados das eleições. Os hackers não conseguem alterar o resultado dos votos porque a urna eletrônica não está ligada a internet, ou seja, não está ligada a nenhum tipo de rede. Antes das pessoas fazerem a votação, três dias antes o sistema é avaliado pelos profissionais, fazendo teste e colocando tudo operacional. E no dia da votação antes das pessoas fazerem as votações o sistema é observado, para provar que não consta nenhuma votação antes. O sistema é deixado aberto para os hackers tentarem envadir o que é impossível. E cada vez a urna eletrônica aposta mais na segurança. E ela tem uma vantagem que é a divulgação mais rápida do resultado e sem nenhuma margem de erro. Nota: 2,5
Tarefa 2
Motociclistas profissionais Os direitos humanos defendem que todos nós somos iguais perante a lei, defende que todo o ser humano deve ter uma vida digna. Ter uma vida digna significa ter um trabalho, uma casa e sua própria família.

Devido aos acidentes ocorridos nos últimos anos sofridos pelos motociclistas, o Senado tomou uma decisão. Em 2011 uma lei sancionada pelo Senado proíbe as empresas que faziam entregas por motoboy, a parar de *precionar* e incentivar os motociclistas a fazerem entregas o mais rápido possível que permitia o motociclista estar em alta velocidade nas estradas. Isso contribui muito com o número de acidentes sofridos pelos motociclistas. Portanto todos os motociclistas devem fazer entrega de acordo com a sua possibilidade, não colocando a sua vida em risco.

Falando sobre os riscos, os motociclistas estão expostos a vários riscos como as variações térmicas que é prejudicial a saúde, riscos químicos sujeitos a poeira e gases e principalmente expostos a acidentes.

Agora vocês têm todo o direito de fazerem as entregas conforme o lugar permite, sem colocar a sua vida e das pessoas em risco.

Nota: 3,0

Tarefa 3

De: Nome

Para: Bruno

Oi, Bruno, tudo bem? Eu sou [nome], pai de [nome], ele é um cadeirante desde 8 anos por causa de acidente de carro, e desde então passou a usar a cadeira de rodas porque as pernas paralisaram.

Eu gosto de *paciar* com ele, mas as condições dos lugares não está nada adequada. Sempre que saíamos, voltávamos para casa depois de 30 minutos. Os lugares não tem as mínimas condições para os cadeirantes.

Tudo ficou mais fácil depois que o aplicativo Guia de Rodas entrou nas nossas vidas. Porque agora fazemos planos antes de sair, consultando o seu aplicativo, já saberemos certo que no outro dia iríamos naquele lugar que tem todas as condições ditas no seu aplicativo. Agora eu e meu filho não sairemos de casa em vão, mas sim com lugar na mente onde iremos.

Eu e meu filho agradecemos muito pela sua iniciativa em criar este aplicativo porque tornaste a vida do meu filho um paraíso. Agora tudo fica mais fácil para ele porque vamos para um lugar que ele é bem tratado como todas as outras pessoas e com todas as condições necessárias para o cadeirante. Muito obrigado.

Nota: 4,5

Tarefa 4

De: Nome

Para: Site Escotilha

Assunto: Refletir um pouco sobre a questão apresentada por Isadora Rupp

Eu li seu texto sobre Gênero e Comida e concordo plenamente com o que disseste.

Hoje em dia ninguém quer agradar a sua cabeça, mas sim agradar os outro, comendo pouco, praticando exercícios físicos exagerados para agradar as pessoas que criticam o seu corpo e a sua alimentação.

Eu acho isso um absurdo seguir o padrão e as normas que a sociedade impõe de ter um corpo bonito e ideal. Isso não importa o que importa é que você tenha a saúde estável praticando exercício físico de acordo com a possibilidade do seu corpo.

Tanto como homem e mulher sofre bastante com isso, não corra o risco de morrer para agradar as pessoas.

Eu acredito que tudo isso acabará quando a pessoa tiver alta autoestima e aprender o amor a seu corpo do jeito que é tentando ter a vida saudável sem seguir o padrão da sociedade. Não iluda em ter um corpo lindo e correndo o risco de ter uma saúde frágil, pratique exercícios físicos sim, mas moderado, tenha bons hábitos alimentares do resto não conta, o que conta na vida é ter saúde.

Nota: 3,5

Fonte: Exame Celpe-Bras, 2018, adaptado (grifo nosso).

Novamente, na produção que corresponde à Tarefa 1, temos a elaboração de um texto de estrutura dissertativa, que não configura uma situação de interlocução plausível de ser atribuída a um representante do TSE. Contudo, não há como negar que houve plena

compreensão do texto-base, uma vez que o autor recupera e articula informações relevantes para o cumprimento da proposta. O examinando apresenta e explica ações e procedimentos que asseguram a confiabilidade da urna eletrônica e do processo eleitoral, mas não consegue trazer fluidez a seu texto que fica um pouco comprometida por alguns problemas de pontuação, de ortografia e de regência, o que interfere também na consistência na interlocução.

O texto referente à Tarefa 2 tem uma estrutura que se assemelha à do texto elaborado para a Tarefa 1. No entanto, nesse exemplo referente à segunda tarefa, há alguns aspectos que merecem atenção. Notamos que a presença do título nesse exemplo, ainda que óbvio, contribui para delimitar o público-alvo. Além disso, serve para orientar a leitura, já que, no primeiro parágrafo, o autor parece apenas tangenciar o tema, pelo fato de iniciar uma abordagem que diz respeito aos direitos humanos. Entretanto, no segundo parágrafo, retoma a temática, ao se referir à Lei sancionada em 2011 e ao que ela prevê. No terceiro parágrafo, o autor elenca alguns riscos aos quais os motociclistas estão expostos, evidenciando compreensão da reportagem e do enunciado. No fechamento, conforme sublinhado, o autor retoma a ideia de “direito” e se dirige aos motociclistas de forma mais próxima ao declarar: “Agora **vocês** têm todo o direito de fazerem as entregas conforme o lugar permite, sem colocar **a sua vida** e das pessoas em risco”.

Essa finalização faz com que o texto, que até então seguia uma estrutura dissertativa, se adequasse mais à proposta e ao propósito da tarefa e retomasse uma coesão com a introdução. Como já salientado, é solicitado ao examinando que possa assumir o papel de diretor da Associação Brasileira dos Motociclistas Profissionais, para informar sobre “os direitos garantidos pela Lei”, mas a reportagem não trata de nenhum direito. Assim, questionamos se o examinando, ao tentar se adequar ao enunciado – “aos direitos dos motociclistas” – acabou comprometendo a articulação lógica das ideias. Na Tarefa 3, como temos observado, a situação proposta é cumprida de forma satisfatória, sendo construída adequadamente a ação solicitada.

Finalmente, na Tarefa 4, percebemos um enunciador que aceita o lugar de leitor e expõe seu ponto de vista, empregando ao longo de todo o texto o uso da primeira pessoa, conforme sublinhamos. Porém, o maior foco na argumentação é dado à prática de atividades físicas. O autor oferece sugestões para a manutenção de uma boa saúde, mas o ponto central da discussão está no debate entre gênero e comida. O texto foi avaliado com nota 3,5.

A pontuação final desse conjunto de textos foi 3,37, correspondente ao nível Intermediário Superior.

6.10.5 Análise e discussão referentes ao examinando E.5 – Avançado

Quadro 16 - Examinando E.5

Tarefa 1
A segurança da urna eletrônica As novas tecnologias servem para facilitar a vida quotidiana e o trabalho do homem tornando-os mais rápidos e eficazes. As urnas eletrônicas, criadas em 1996, têm também este intuito. Com o objetivo de facilitar o processo eleitoral na hora da votação e da contagem dos votos. As urnas eletrônicas são <i>vantajosas</i> pois evitam fraudes tornando o roubo de votos praticamente impossível, evitam a contagem manual dos votos, são simples e rápidas, o que facilita o processo eleitoral. A segurança dos votos é garantida, apesar de ser eletrônico, as urnas não estão ligadas a internet ou a nenhuma rede, logo é impossível entrar no sistema. As urnas eletrônicas passam também por testes públicos com o objetivo de encontrar fragilidades que serão aperfeiçoadas. O processo eleitoral nunca foi tão seguro quanto hoje. Nota: 2,0
Tarefa 2
Segurança nas estradas Os acidentes nas estradas cada vez mais envolvem motociclistas profissionais que para ganharem o seu dia e não perderem o emprego, sentem-se obrigados a andarem em altas velocidades, aumentando assim, os acidentes rodoviários e as mortes nas estradas. Aos motociclistas profissionais são exigidos sempre a pontualidade nos serviços, caso contrário os trabalhadores serão penalizados o que causa uma pressão nos motociclistas e aumenta a probabilidade de acidentes na estrada. Em julho de 2011 foi sancionada uma lei que proíbe tal exigência, evitando assim cada vez mais o número de acidentes e aumentando a segurança e estabilidade dos motociclistas. É bom consciencializar que os riscos dos motociclistas não são só os acidentes, a saúde também está sendo afetada devido a constante exposição a gases tóxicos, poeiras variações térmicas, todo cuidado é necessário. A segurança e o bem-estar são fatores essenciais na vida de qualquer um. Nota: 2,5
Tarefa 3
De: nome@email.com Para: bm@e-mail.com.br Praia 01 de outubro de 2018 Prezado Bruno Mahfuz, O meu nome é [nome] e tenho um filho de 15 anos com dificuldades de locomoção e que usa cadeira de rodas o que o impedia de conhecer novos lugares com medo de ser rejeitado de certa forma por causa da sua condição. No ano passado ele descobriu o seu aplicativo, o Guia de Rodas, que de certa forma ajudou-o muito na sua vida social, pois ele começou a sair mais com os amigos sem medo de ser rejeitado no lugar que não possuía condições para cadeirantes. Hoje em dia ele e os amigos vão sempre aos lugares mais recomendados pelo aplicativo. Queria muito poder conhecer o senhor e parabenizá-lo pelo excelente trabalho e por ter ajudado não só o meu filho, mas também vários outros jovens. Os meus cumprimentos, Assinatura. Nota: 5,0

Tarefa 4	
Nome	
A Escotilha	
Local/Data	
Primeiramente queria parabenizar o site pelos artigos publicados que a cada dia despertam mais o meu <i>interesse</i> . Queria também expor o meu ponto de vista sobre o artigo Gênero e Comida de Isadora Rupp.	
A sociedade hoje em dia se preocupa muito com a aparência e beleza exterior e é preciso acabar já com este paradigma. A dieta deveria ser abordada como essencial para a sua saúde física e não como uma questão de beleza. A beleza exterior não deveria ser a primeira preocupação das mulheres, o “peso ideal” não deveria ser o sonho das mulheres, mas infelizmente são e isto pode por vezes abalar a saúde mental.	
Os padrões de beleza da sociedade são vírus que atacam todos nós, é preciso controle da situação.	
Atenciosamente.	
Assinatura	
Nota: 5,0	

Fonte: Exame Celpe-Bras, 2018, adaptado (grifo nosso).

Os textos deste exemplo não deixam dúvida em relação à compreensão dos textos-base e ao conhecimento em língua portuguesa para a elaboração de textos coesos e consistentes. As inadequações relacionadas às questões gramaticais são semelhantes nos quatro textos e se relacionam, principalmente, ao emprego da vírgula e ao uso da crase. Em relação à ortografia, podemos apontar o uso da palavra “vantagiosa”, no texto da Tarefa 1, e “interesse”, na Tarefa 4, erros que em nada comprometem a compreensão ou a fluência da leitura. Não se pode perder de vista que a prova tem a duração de 3 horas, fazendo com que os examinandos precisem ser ágeis na escrita e nem sempre tenham chance de fazer uma revisão textual.

Verifica-se semelhança nas notas atribuídas às Tarefas 1 e 2, 2,0 e 2,5, respectivamente, que se distanciam da nota 5,0 atribuída às Tarefas 3 e 4. Mais uma vez, percebemos que a construção da interlocução é a principal responsável pelo baixo desempenho nos dois primeiros textos. Ambos têm estrutura próxima a de uma dissertação, organizada em introdução, com a contextualização e delimitação clara do tema; desenvolvimento, que traz argumentos pertinentes para sustentar as ideias defendidas e conclusão que retoma a ideia central, porém omitem o enunciador e desconsideram o público-alvo. Nesse sentido, ainda que esses textos sejam bem construídos, a interlocução não é estabelecida de forma adequada ao contexto de circulação proposto para o cumprimento da ação, sobretudo na Tarefa 2, que tem um público bastante específico.

Na situação hipotética criada de que o artigo tenha sido de autoria do presidente da Associação Brasileira do Motociclistas, dirigindo-se aos associados, é importante que esse autor perceba que, para os seus leitores, as informações apresentadas na introdução não são inéditas,

não apresentando, portanto, relevância dentro da situação proposta. Os riscos a que os motoristas são expostos também são enumerados, mas sem que haja um envolvimento do autor com o tema. Assim, levando-se em consideração os Parâmetros de Correção, a proposta não foi realizada a contento, diferentemente dos textos referentes às Tarefas 3 e 4, em que a encenação interlocutiva ocorre de forma mais adequada.

Ressaltamos que há semelhança no formato dos dois primeiros textos, provavelmente pelo fato de em ambas as tarefas ter sido solicitado o mesmo gênero. Isso nos leva a inferir que esse é o conhecimento que o examinando teria em relação ao gênero artigo, talvez, por isso, ele tenha repetido a mesma estrutura de texto. A nota final desse examinando foi 3,62, correspondendo ao nível Avançado de certificação.

6.11 Discussões parciais

Nesta seção trouxemos exemplos representativos de uma característica que observamos no total dos textos de nossa amostra que alcançaram notas entre 2 e 2,5 nas Tarefa 1 e 2: produções em língua portuguesa que demonstram compreensão do tema, mas que refletem pouca familiaridade com o gênero artigo. 40% dos examinandos, o que, em números absolutos, corresponde a um total de 42, obtiveram, na Tarefa 1, notas entre 2 e 2,5. Em relação à Tarefa 2, essa proporção foi de 58%.

De uma forma geral, conforme já indicado pelos dados numéricos, com exceção do Posto de Cabo Verde, a Tarefa 2 registrou as notas mais baixas dos candidatos. Nossa análise mostrou que houve dificuldade na compreensão do propósito dessa tarefa, mas não, necessariamente, do tema. Além de muitos terem elaborado textos dissertativos, houve confusão gerada pelo enunciado que propunha a apresentação de “direitos sancionados pela Lei”, sem que a reportagem tivesse feito referência a tais direitos. Verificamos, ainda, dificuldades na recuperação das informações da reportagem, além de textos com muitos problemas de coesão que, acreditamos, refletem a insegurança na escrita sobre a situação retratada. Pela transcrição (Anexo IV), verificamos que na matéria há o emprego de um vocabulário de menor frequência de uso, tais como: motofretistas, poeira, fuligem, riscos químicos, ruído, insalubre, entre outras. Suspeitamos que essas palavras possam ter dificultado a compreensão do áudio que, diferentemente do vídeo da Tarefa 1, não traz o apoio de informações como imagens e legendas, por exemplo, para a construção das mensagens.

Outro aspecto a ser salientado diz respeito à maior desenvoltura com que os examinandos demonstraram na Tarefa 3, que trouxe um texto de insumo e uma proposta de ação menos complexas. Houve um claro engajamento na situação apresentada, que não só permitia como também motivava a mobilização de informações extratextuais. Estimulados pelas condições de produção, os examinandos apresentavam a descrição de situações que compunham o contexto proposto, narrando eventos que levaram “o filho” a ter problema de locomoção e enumeravam vários benefícios trazidos pelo aplicativo *Guia de Rodas*, foco da proposta. Essa foi a tarefa com a maior ocorrência de nota igual ou maior a 4,0, o que significa cumprimento da ação solicitada e apropriação de informações na construção da interlocução.

Em relação à Tarefa 4, nossa suspeita de que o tempo não tenha sido suficiente para executá-la é fortalecida pelo fato de que 34% dos textos da nossa amostra correspondem a produções incompletas, chegando a alcançar nota 1,5 e até 2,0 ou com produção insuficiente para análise. Nessa tarefa, diferentemente da anterior, notamos um menor engajamento em relação ao tema, sendo bastante comum os examinandos declararem não se “importar” sobre ou não se “interessar” pelo tema “Gênero e Comida”.

Retomando a discussão sobre letramentos, Street (2014) entende que é observando os eventos de letramento que podemos fazer inferências sobre as práticas subjacentes a eles ou, conforme Barton e Hamilton (1998) eventos de letramentos são episódios que emergem das práticas e são definidas por elas. Nesse sentido, a análise das produções desses examinandos demonstra que a variação de desempenho de uma tarefa a outra pode indicar pouca familiaridade do examinando com determinado gênero ou temática, levando, conseqüentemente, a dificuldades na realização da ação solicitada. Esses exemplos confirmam a visão de que a qualidade ou eficiência de uma interação varia em função dos usos e da relação que se tem com esses gêneros. Uma dedução possível a partir da análise desses exemplos é a de que a elaboração de textos que envolvam a construção de processos de interlocução mais formais, como um artigo, seja menos frequente no repertório de práticas de letramento do público focalizado nesta tese, ao passo que situações em que a ação proposta envolva gêneros e interlocutores mais próximos, como na Tarefa 3, seja mais recorrente para esses examinandos, devido a maior qualidade com que a interação nessa tarefa foi construída. Outra inferência possível é a de que a produção de textos escolares, aos moldes de uma dissertação, seja mais recorrente na prática escrita desses examinandos.

Salientamos também que os contextos de produção sugeridos trouxeram situações e temáticas sobre as quais, provavelmente, os examinandos não tivessem conhecimento prévio para elaborar textos de maior complexidade; afinal não é trivial se colocar na posição de um

representante do TSE ou do diretor da Associação de Motocicletas, como solicitado nas tarefas 1 e 2. Esses contextos pouco familiares podem ter também influenciado o desempenho geral desses examinandos⁵⁹.

Na seção a seguir, apresentaremos discussão sobre a análise exploratória de dados quantitativos e dos dados qualitativos.

6.12 Discussão dos resultados

Os dados numéricos de nossa amostra indicam que 28,3% dos examinandos não alcançaram certificação; 26,4% alcançaram nível Intermediário; e 28,3% alcançaram nível Intermediário Superior; 15,1% ficaram no nível Avançado; e 1,9%, no Avançado Superior. Assim, com base nos Parâmetros de Avaliação, 28,3% não cumpriram os propósitos exigidos no enunciado, e 54,7% o fizeram de forma superficial ou com falhas, uma vez que, de acordo com esses parâmetros, é a partir da nota 4,0 que a ação proposta é construída adequadamente, ainda que com alguns problemas localizados.

Embora não tenhamos tido acesso a esta informação, sabemos que a maioria (ou, possivelmente, quase a totalidade) dos examinandos de PALOP que se submetem ao Celpe-Bras o faz devido às exigências no âmbito do PEC-G ou PEC-PG. Trata-se, portanto, de um público que já concluiu o equivalente ao Ensino Médio – em um processo de escolarização realizado em língua portuguesa, inclusive, frequentemente, em detrimento de outras línguas – e que almeja ingressar em curso de graduação ou pós-graduação no Brasil. Submeter esses estudantes a um exame de proficiência em língua portuguesa, voltado para falantes de outras línguas – cuja certificação representa a voz institucional do governo brasileiro – pode ser interpretado como um entendimento do Estado brasileiro de que esse público “não sabe português”, invalidando a formação escolar desses estudantes.

No Celpe-Bras, em relação à Parte Escrita, o examinando precisa demonstrar sua proficiência na língua portuguesa por meio de produções escritas que devem se adequar ao gênero, ao propósito, ao enunciador e ao público ao qual a mensagem será endereçada; para tanto, será necessário mobilizar informações e elementos linguísticos adequadamente conforme a situação projetada em cada enunciado. O exame apresenta aos participantes uma diversidade de situações, a partir das quais eles têm a oportunidade de expor sua capacidade de agir por

⁵⁹ Contribuiria para o avanço desse debate um estudo que verificasse se esse fenômeno também se repetiu na produção de outros examinandos que se submeteram a essa edição do Celpe-Bras.

meio da língua portuguesa. Tais situações são simulações de eventos de letramento, que exigem um saber relacionado a práticas sociais. Isso envolve, sobretudo, o reconhecimento de questões de hierarquia e poder, já que, para a construção adequada da interlocução, o examinando precisa considerar quem se configura como enunciador, a quem ele se dirige, com que propósito e por que meio. Nesse sentido, questões culturais, imbricadas à linguagem, estão, também, em jogo.

Nessa perspectiva, ser “reprovado” ou ter baixo desempenho no Celpe-Bras pode significar que o examinando não consegue, dentro dos eventos de letramentos específicos avaliados, realizar determinados propósitos. Isso pode ser diferente de “não saber português”, como pudemos observar nos exemplos referente às Tarefas 1 e 2, do grupo de cinco examinandos. Embora, nesses exemplos, as notas não ultrapassassem a escala de 3,0 pontos, as produções não refletiam textos com problemas de clareza, coesão e/ou inadequações que pudessem comprometer a fluidez da leitura, e tampouco problemas graves de compreensão oral. O que ali constatamos foram produções com configuração inadequada da interlocução dentro das situações propostas. Os equívocos de compreensão, provavelmente, diziam respeito à pouca relação com aspectos específicos, por exemplo, concernentes à realidade de trabalho de motociclistas profissionais no Brasil, no caso da Tarefa 2, ou com a compreensão desses examinandos do que seja um artigo.

Como já ressaltamos, o resultado final da Parte Escrita é a média aritmética da pontuação alcançada nas quatro tarefas. De uma maneira geral, os examinandos demonstraram bom desempenho na Tarefa 3. Essa atividade permitiu que muitos alcançassem a certificação mínima, sendo a nota média nessa tarefa (3,4), a maior entre as quatro tarefas do exame. Já a quantidade de textos incompletos na Tarefa 4 comprometeu a avaliação final de muitos examinandos. Outro ponto a ser levantado é a diferença de desempenho nas Parte Oral e na Parte Escrita. Os resultados na Parte Oral atestaram que 61,3% dos examinandos têm proficiência avançada na oralidade e a essa habilidade, considerando o propósito desses estudantes, deveria ser dada mais atenção, uma vez que a capacidade de se expressar oralmente é importante no contexto acadêmico, assim como a compreensão leitora, que também foi demonstrada pela maior parte deles.

6.12.1 Retomando o tema “letramentos”

Os exames de proficiência, conforme ressalta Scaramucci (2016, p. 406), “têm um vínculo com o futuro”. Assim, é esperado que os participantes que alcançaram nível Intermediário e Intermediário Superior, conforme pudemos observar nos exemplos analisados,

demonstrem, em seus usos futuros da língua, limitações na produção de certos textos no que tange, sobretudo, à construção da interlocução. Vale ressaltar que, assim como parte desses candidatos de PALOP, muitos estudantes brasileiros, egressos do Ensino Médio, caso fossem submetidos ao exame, também teriam, possivelmente, um baixo desempenho. Isso decorre de uma série de fatores, incluindo a falta de prática na produção de diferentes gêneros do discurso, uma vez que, no Brasil, o trabalho com produção oral e escrita pautado pelo ensino de gêneros ainda é, em geral, limitado⁶⁰. Acreditamos que o modelo de atividades baseados em tarefas seja desconhecido por boa parte desses alunos de PALOP, mesmo dentro do grupo daqueles que tiveram alto desempenho do exame. Logo, a elaboração de textos em diferentes gêneros discursivos pode configurar-se como um desafio para eles no decorrer da formação acadêmica.

O Celpe-Bras não se propõe a trabalhar os letramentos no âmbito dos NSL, mas uma proposta de ação a partir do que é diagnosticado pelo exame aponta para isso. No caso específico desses estudantes de PALOP, que pleiteiam estar em universidades brasileiras, defendemos que a oferta de cursos voltados para o uso da língua em ambiente acadêmico seja mais pertinente e adequada que a aplicação de um exame brasileiro de proficiência em português, voltado para um público de falantes de outra língua que não o português. A análise das produções escritas desses estudantes revela uma necessidade desse público de aprimoramento de suas práticas escritas em gêneros de maior complexidade, uma prática que requer mais tempo de experimentação e familiarização com esses gêneros. A avaliação do exame Celpe-Bras é abrangente e flexível, de forma geral temos que 70% dos examinandos foram “aprovados”, porém o que está em discussão não é a certificação ou não, mas o que foi diagnosticado pela análise: pouca habilidade na elaboração de textos de determinados gêneros. Apenas cerca de 17% dos examinandos cumpriram realmente as tarefas, dentro dos parâmetros do exame. Assim, entendemos que o fato de alcançar certificação não atesta, necessariamente, conhecimento em interações que serão importantes para esses estudantes nas suas práticas acadêmicas e que poderiam estar sendo ofertadas de forma planejada pelos Centros Culturais Brasileiros⁶¹ presentes nesses países.

Nas Considerações Finais, a seguir, retomaremos essas problematizações.

⁶⁰ Nesse sentido, ressaltamos que o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM), o principal instrumento para seleção de ingressos no Ensino Superior brasileiro, continua se valendo da tradicional *dissertação* escolar para avaliar as capacidades de produção escrita dos examinandos.

⁶¹ Os Centros Culturais Brasileiros (CCBs) são extensões das embaixadas brasileiras a que estão vinculados e têm como principal atividade o ensino da língua portuguesa, na variedade brasileira, incluindo-se a preparação para o exame Celpe-Bras.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Há bordas em tudo, não há bordas em nada, há as bordas da linguagem, da língua, da escrita, há bordas nas páginas, há bordas nos livros. Há bordas do pensamento. Bordas, uma ideia que amplifica o pensamento para que nos permita pensar mais além (FUÃO, 2019).

Neste trabalho, tivemos como foco a análise do desempenho, no Celpe-Bras, de examinandos provenientes de países onde o português é língua oficial, especificamente, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe. A partir de 2013, a comprovação de proficiência em língua portuguesa passou a ser exigida também a estudantes oriundos dos PALOP que pleiteiam uma vaga no programa de cooperação internacional PEC-G⁶². Apesar de o português ser língua de escolarização desses estudantes e língua materna de parte deles, o desempenho alcançado por número significativo de examinandos é insuficiente ou baixo, segundo classificação proposta neste estudo.

Do número total da amostra, referente a 106 examinandos, 28,3% deles não alcançaram certificação; 26,4% alcançaram nível Intermediário; 28,3%, alcançaram nível Intermediário Superior; 15,1% alcançaram nível Avançado e 1,9%, alcançou Avançado Superior. Embora o Intermediário, nível mais baixo de proficiência conferido pelo exame, seja suficiente para a comprovação de proficiência no PEC-G, o participante que se enquadra nesse nível apresenta ainda uma série de limitações no uso da língua portuguesa, conforme descrição dos níveis de proficiência (Anexo VII). Assim, entendemos que 28,3% dos examinandos tiveram desempenho insuficiente e 26,4% baixo desempenho.

O Celpe-Bras não atribui certificação a cada uma das Partes (Oral e Escrita) separadamente, mas, por questões pertinentes a este estudo, é relevante ressaltar que, com base na análise dos dados quantitativos, verificou-se que 61,3% dos examinandos demonstraram capacidade para “interagir oralmente com autonomia e desenvoltura para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados” (BRASIL, 2020, p. 67), alcançando nessa etapa notas maiores que 3,5, compatíveis a um nível Avançado ou Avançado Superior. Em relação à Parte Escrita, salientamos que, mesmo produções que alcançaram notas entre 1,0 e 2,5, verificou-se haver, por parte dos examinandos, habilidades de leitura e o reconhecimento de contextos, evidenciando-se compreensão dos textos de insumo e habilidade para a elaboração de um texto compreensível em língua portuguesa, ainda que não adequado aos parâmetros de enunciação delimitados nas tarefas. Assim, consideramos que o “baixo desempenho” se deva,

⁶² Para o PEC-PG, segundo EDITAL N° 20/2020, da Capes, essa exigência parece ter sido suspensa.

principalmente, à pouca familiaridade com certos eventos de letramento avaliados no Celpe-Bras, o que nos leva a retomar as realidades sociolinguísticas dos PALOP, apresentadas neste estudo.

Conforme discutimos no Capítulo 4, Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe são países plurilíngues que, uma vez independentes da colônia, adotaram o português como única língua oficial e também principal língua no processo de escolarização formal. Esse lugar ocupado pelo idioma provoca conflitos entre a língua portuguesa e as línguas nacionais, e a adoção de uma educação monolíngue traz barreiras para muitos estudantes que utilizam o português apenas em contextos formais e na escola (cf. NHAMPOCA, 2014; PINTO, 2015; PONSÓ, 2016; SEVERO *et. al.*, 2019). Apesar dessa tensão linguística, as produções analisadas, embora evidenciassem inadequações relacionadas à estruturação dos gêneros discursivos e configuração adequada da interlocução, não apresentaram problemas morfológicos, lexicais ou sintáticos que comprometessem a compreensão do leitor. Tampouco indicaram que os autores dos textos não tivessem proximidade com a língua portuguesa.

Uma vez que o Celpe-Bras “pressupõe a familiaridade com diferentes práticas de letramento de que participam cidadãos escolarizados” (BRASIL, 2020, p. 30), as ações propostas nos enunciados da parte escrita do exame remetem a práticas situadas social, histórica e culturalmente. Acreditamos que uma explicação plausível para o baixo desempenho de parte dos examinandos cujos textos compuseram o *corpus* de nossa pesquisa seja o fato de que o trabalho por meio de gêneros discursivos na escola não faça parte da realidade do ensino nesses países, assim como também ainda não é, de forma consensual e abrangente, no contexto brasileiro⁶³. Nesse sentido, avaliar a proficiência em língua portuguesa desses estudantes, conforme já criticaram Diniz e Bizon (2015), torna-se também, em certa medida, avaliar o sistema de ensino desses países, função a que não se propõe o Celpe-Bras e que não é atribuição do Estado brasileiro. Submeter esses estudantes a um exame criado para falantes de outras línguas e propor uma concepção de “saber a língua” a partir de uma visão brasileira nos parece uma violência linguística para com esses estudantes, como também apontam Diniz e Bizon (2015).

Por meio das análises, foi possível diagnosticar que a principal fragilidade nas produções escritas está na adequação a gêneros discursivos. Possivelmente, se houvesse, por parte desses examinandos, uma vivência em relação a esses gêneros, eles poderiam ter melhor desempenho nos eventos de letramento a eles propostos. Uma vez que, por meio do exame,

⁶³ Cf. Cavalcanti et.al. (2019).

essas fragilidades podem ser detectadas, caberia a proposição de ações que viessem a minimizá-las. Há em relação a esses estudantes um investimento e uma expectativa. Eles fazem parte de um programa de cooperação e vêm de países que pertencem a uma comunidade, da qual o Brasil faz parte, que exalta o português como língua comum. Uma vez indicados os pontos de fragilidades linguísticas e discursivas nas produções escritas desses estudantes, ações que envolvam um planejamento linguísticos poderiam ser implementadas, e não negligenciadas. A omissão frente a essas questões pode gerar impactos para inserção desses estudantes nos ambientes acadêmicos aos quais se destinam.

Para uma melhor explanação dos resultados e conclusões deste estudo, retomaremos, a seguir, cada uma de nossas perguntas de pesquisa, apresentando, então, considerações para cada uma delas.

Pergunta 1

– Como é o desempenho dos examinandos na Parte Escrita, particularmente, no que concerne à estruturação dos gêneros discursivos, ao estabelecimento da interlocução à seleção de informações e aos recursos linguístico-discursivos presentes nos textos?

No que diz respeito à estruturação dos gêneros discursivos e ao estabelecimento da interlocução, verificou-se, nas Tarefas 1 e 2, pior qualidade de desempenho na elaboração dos artigos solicitados, quando comparado ao desempenho nas Tarefas 3 (*e-mail*) e 4 (carta do leitor), principalmente no que concerne à configuração da interlocução. Na Tarefa 1, muitos examinandos, não tiveram habilidade para compor textos que “convencessem” como tendo sido escritos por um representante do TSE, ou pelo diretor da Associação Brasileira dos Motociclistas Profissionais, enunciador proposto à Tarefa 2.

Consideramos oportuno retomar aqui uma situação observada em relação à Tarefa 2 e que abrange todos os aspectos abordados nesta pergunta de pesquisa. Nessa tarefa, foi solicitado que o examinando, no papel de diretor da Associação Brasileira de Motociclistas, por meio de um artigo dirigido aos motociclistas profissionais, apresentasse os direitos dos motociclistas, garantidos por uma determinada Lei; todavia, a reportagem utilizada como texto-base, embora se referisse à Lei, apontava proibições de algumas práticas que eram adotadas por empregadores, sem fazer menção a direitos. Acreditamos que esse fato, somado ao uso de palavras e expressões pouco frequentes na reportagem (a exemplo de fuligem, riscos químicos, insalubre), geraram, em alguma medida, problemas de coesão e coerência, interferindo na

composição do gênero e, por consequência, na configuração da interlocução, em alguns textos. Como avaliação da proficiência em compreensão oral e escrita levará em conta os textos-base e o enunciado proposto, é fundamental que os objetivos da tarefa estejam claros e que o material de insumo para a proposição da ação a ser realizada forneça as informações necessárias para a realização dela, segundo enfatiza Scaramucci (1995, 1999). Na nossa visão, essa avaliação ficou prejudicada na Tarefa 2.

Na tarefa 3, era necessário o estabelecimento de uma relação interlocutiva explícita entre o locutor (mãe ou pai de um filho com dificuldade de locomoção) e Bruno Mahfuz, idealizador do aplicativo Guia de Rodas. Na quarta tarefa, o leitor de uma crônica publicada no *site A Escotilha* deveria se manifestar em relação ao tema nela abordado. Para tanto, esse “leitor-examinando” poderia se dirigir ao *site* (como indicado no enunciado) ou à autora do texto, Isadora Rupp. Nos textos analisados, a interação prevista foi claramente construída. Nos dados que fizeram parte de nosso *corpus*, não houve nenhuma ocorrência de textos que se distanciassem do que poderia ser identificado como um *e-mail* ou uma carta. Mesmo nos casos, principalmente em relação à Tarefa 4, de textos incompletos, foi possível identificar elementos característicos de uma carta do leitor.

Quanto à seleção de informações, verificamos que esse aspecto não foi fator que interferisse no desempenho dos examinandos ou que refletisse falta de compreensão dos textos-base. No exame, a pertinência do conteúdo mobilizado para a realização proposta é o que se considera para a avaliação. As informações presentes nos textos produzidos pelos examinandos eram congruentes com os textos de entrada, comprovando entendimento do que foi assistido, ouvido ou lido por eles. Nesse sentido, o que fragilizou algumas produções, no que tange ao conteúdo informacional, não foi a seleção das informações, mas a forma como o examinando as operacionalizou, em relação à interlocução que deveria ser estabelecida nos diferentes gêneros, para o cumprimento de determinadas ações.

Finalmente, no que envolve o emprego de recursos linguístico-discursivos, enfatizamos que foram raras as inadequações lexicais, morfológicas ou sintáticas que trouxessem algum comprometimento para a compreensão dos textos ou para a configuração da interlocução.

Pergunta 2

– É possível estabelecer relações entre a familiaridade dos examinados em relação aos eventos de letramento avaliados no exame e o desempenho por eles alcançado?

A resposta a essa pergunta é sim. Nos textos analisados, há evidências de que a pouca familiaridade dos participantes com as situações propostas no exame comprometeu o desempenho, principalmente nas Tarefas 1 e 2, que solicitavam a elaboração de um artigo.

Constatamos que há uma variação de desempenho nas diferentes tarefas propostas no teste. No que diz respeito à edição 2018, na Tarefa 3, que propunha a produção de um *e-mail* e que estabelecia uma situação de interlocução mais próxima – o examinando precisava assumir o papel de uma mãe ou de um pai de um filho com problemas de mobilidade –, os examinandos obtiveram melhor desempenho (a nota média nessa tarefa foi de 3,4 pontos). Já nas tarefas em que era necessário se colocar como uma autoridade (como nas Tarefas 1 e 2) e endereçar a mensagem a um determinado público-alvo, o desempenho foi menor: as notas médias foram: 2,7 e 2,2, respectivamente. Na Tarefa 4, cuja nota média foi 2,1, observamos dois aspectos que mereceram nossa análise. O primeiro diz respeito ao grande número de textos incompletos (34%); o outro foi o cumprimento parcial da tarefa pelo fato de os examinandos terem abordado o tema “Gênero e comida” de forma superficial, não sendo evidenciado comprometimento, em seus textos, com a discussão proposta pela autora do texto-base. Isso pode ter ocorrido pelo fato de essa ser a última tarefa e o tempo ser exíguo ou pelo fato de a temática não ser de interesse dos examinandos, não motivando, assim, o envolvimento dos participantes.

Pergunta 3

O que o desempenho demonstrado por esses examinandos pode indicar em relação à política que exige o Celpe-Bras para estudantes oriundos de PALOP, candidatos ao PEC-G?

Conforme destacado ao longo desta pesquisa, o Celpe-Bras não foi pensado para examinandos que tenham o português como língua materna ou como língua de escolarização. A exigência do exame a esse público foi uma decisão política e se deu em 2013, por meio do Decreto Nº 7.948, de 12 de março de 2013, sem que houvesse uma discussão entre especialistas da área. Dessa maneira, concordamos com Diniz e Bizon (2015) e Scaramucci (2019), que advogam contrariamente à obrigatoriedade do Celpe-Bras a estudantes de PALOP. Entendemos que essa seja uma decisão arbitrária que negligencia as reais necessidades de uso da língua, demonstradas por esse público. Conforme pudemos atestar, por meio dos exemplos analisados, não há, por parte da maioria desses participantes, inadequações de língua que os caracterizassem como falantes de português como língua adicional. O que constatamos foi a

pouca familiaridade desses examinandos com o formato do exame e com alguns eventos de letramento propostos na avaliação.

Os examinandos de PALOP que se submetem ao Celpe-Bras já foram, em sua maioria, selecionados em seus países para participarem do PEC-G, ficando a confirmação da vaga dependente da aprovação no exame de proficiência em língua portuguesa. Essa realidade nos remete à Shohamy (2001), que enfatiza o controle político de realidades linguísticas exercido por alguns exames de língua, a partir do estabelecimento de padrões de práticas linguísticas desejáveis. A submissão desses estudantes ao Celpe-Bras como o cumprimento de uma exigência para o programa PEC-G, além de ter repercussões diplomáticas negativas, marca uma hierarquização da variedade do português praticado no Brasil frente às variedades dos PALOP (DINIZ e BIZON, 2015) e uma deslegitimação do processo de formação escolar desses estudantes.

Tendo em vista que o Celpe-Bras certifica com base na menor nota alcançada, outro ponto que levantamos é o fato de a Proficiência Oral desses examinandos não ter peso no processo de aferição da proficiência na língua, conforme indicaram nossas análises. Os dados demonstram que as notas alcançadas pelos examinandos na Parte Oral são significativamente superiores às alcançadas na Parte Escrita. Lembramos que o Celpe-Bras não certifica, separadamente, cada uma das partes, mas que, para este estudo, foi pertinente o estabelecimento de algumas relações entre os resultados.

Segundo o Documento Base do Exame Celpe-Bras,

Estudantes de nível superior têm necessidades específicas de uso da língua em contextos escolarizados. Na Parte Escrita, são priorizadas tarefas que abordam relações de interlocução ligadas aos usos públicos da linguagem, em detrimento dos usos privados. Em relação à leitura, especificamente, são avaliadas, por meio da produção escrita do participante, habilidades que envolvem não apenas localizar informações explícitas no texto, mas também ler nas entrelinhas, fazer inferências de implícitos, sintetizar e relacionar informações, parafrasear, sumarizar, entre outras. **Também a oralidade, no contexto escolarizado, tem suas especificidades, uma vez que capacidades como expressar julgamentos e opiniões, fazer descrições etc. podem desempenhar um papel ainda mais importante.** (BRASIL, 2020, p. 30, grifo nosso)

Embora se faça referência à importância da oralidade no âmbito acadêmico, essa habilidade não foi valorizada no caso dos estudantes de PALOP, que têm como propósito, justamente, o ingresso na universidade. Na Parte Escrita, somando-se os níveis Avançado e Avançado Superior, tivemos um percentual de 20,8% de examinandos com esse desempenho. Na Parte Oral, esse índice foi quase três vezes maior: 61,3%.

Particularmente, em relação ao Avançado Superior, essa diferença é bastante notável: 48%, correspondente a 51 participantes, alcançaram nota relativa a esse nível. Já na Parte Escrita, apenas dois participantes atingiram a certificação mais alta. Por meio desses dados, concluímos que a maioria dos examinandos interage oralmente e com autonomia em relação a temas diversos. Porém, essa realidade não foi constatada em relação à produção escrita, principalmente no que tange ao estabelecimento da interlocução.

O acesso a universidades brasileiras, conferido por meio da certificação atribuída pelo exame, pode denunciar, por parte do Brasil, uma omissão em relação à responsabilidade que se tem com esses estudantes que fazem parte de um programa de cooperação e pertencem à Comunidade dos Países de Língua Portuguesa. Os dados e resultados indicam que esses estudantes são capazes de se comunicar com autonomia em língua portuguesa e de compreender textos orais e escritos. No entanto, o exame também diagnostica que há, por parte desses examinandos, dificuldade em elaborar textos em determinados gêneros discursivos, que serão importantes para o bom desempenho dos estudantes na universidade. Diante dessa realidade, entendemos que ações linguísticas deveriam ser implementadas no intuito de dar suporte a esses estudantes no que concerne à produção de textos da esfera acadêmica.

Por que no lugar de insistir em uma avaliação que não foi pensado para esse público, não se propõe, aos estudantes já selecionados para o PEC-G, cursos que possam trabalhar aspectos relacionados a letramento acadêmico a serem ofertados pelos Centros Culturais Brasileiros presentes nos PALOP? Como já citado, nos cinco países de origem das amostras analisadas, há Centros Culturais, ligados ao MRE, que poderiam atender a essa demanda. Tendo em vista que o objetivo é estudar em uma universidade brasileira, seria mais relevante a implementação de atividades voltadas para uma experiência em letramentos acadêmicos. Letramentos, inclusive, que envolvem códigos socioculturais e políticos e que abrangem o amplo contexto do ambiente universitário, não só nos seus eventos de maior formalidade, mas também naqueles de informalidade.

Não nos parece uma política linguística coerente fazer uso de um exame que não tenha sido pensado para o público para o qual ele está sendo empregado. Tampouco nos parece apropriado que um país integrante de uma comunidade que exalta o suposto elo linguístico como valor exija de seus parceiros a comprovação de proficiência com base em um exame – repetimos, pensado para avaliar o português para falantes de outras línguas. Mais um ponto que problematizamos é o fato de os responsáveis pela gestão do PEC-G não tomarem providências em relação ao que está sendo diagnosticado pelo exame.

Os dados descritos e analisados salientaram, ainda, que há variação no desempenho dos estudantes de cada um dos países. Sendo diferentes as realidades linguísticas e educacionais desses países, é esperado que haja essa variação. Tendo em vista, por exemplo, que o desempenho de estudantes de Guiné-Bissau no Celpe-Bras tem sido sistematicamente mais baixo quando comparado ao dos estudantes de outros países, por que não investir no planejamento de políticas linguísticas que foquem as dificuldades apresentadas? Não se trata, evidentemente, de intervir no sistema educacional de nenhum país, mas de dar mais atenção a um grupo de estudantes que já foi previamente selecionado em seus países para fazer parte de um programa de cooperação acadêmica no Brasil.

Entendemos que essa seria mais uma razão que reforça nossa defesa de que, no lugar de se prepararem esses estudantes para um exame, os Centros Culturais Brasileiros desses países poderiam, com o apoio do MRE, oferecer cursos para letramentos acadêmicos, atendendo às especificidades de cada contexto. Acreditamos que esse seria um caminho viável para estruturar, de forma mais cooperativa, uma política de difusão do português, que, no lugar de continuar reforçando processos de estigmatização de determinadas variedades, contribua para sua legitimação, em sua rica – e sempre tensa – relação com outras línguas constitutivas do espaço que compartilha a língua portuguesa.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AGOSTINHO, A.L.; BANDEIRA, M. FREITAS, S. Línguas crioulas e lusofonia em São Tomé e Príncipe. In: VASCONCELOS, S. e SOUZA, F. (Orgs.). **Lusofonias em debate**. São Paulo: Mentis Abertas, 2020, p. 63-86.

ARAUJO, G.A. Há uma política linguística para o português em São Tomé e Príncipe? In: OLMO, F.C.; SOUZA, S. (Orgs.). **Línguas em português — A Lusofonia numa visão Crítica**. Porto: U Porto, 2020.p. 171-195.

AUROUX, S. **A revolução tecnológica da gramatização**. Tradução: Eni Puccinelli Orlandi. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1992.

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

BAGNO, M. **Preconceito Linguístico**. 56. Ed. São Paulo: Parábola, 2015.

BAGNO, M. Duas línguas, quantas políticas? In: PINTO, F; MELO-PFEIFFER, S. (coord.). **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018. p. 24-40.

BAGNO, M. Por que insistir na lusofonia? In: OLMO, F.C.; SOUZA, S. (Orgs.). **Línguas em português — A Lusofonia numa visão Crítica**. Porto: U Porto, 2021. p.261-270.

BAKHTIN, M; VOLOCHÍNOV, V. N. **Marxismo e filosofia da linguagem**: problemas fundamentais do Método Sociológico na Ciência da Linguagem. 11. ed. São Paulo: Hucitec, [1929] 2004. 196 p.

BAKHTIN, M. VOLOCHÍNOV, V.N. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2006, pp. 261-306.

BARTON, D. The Social Nature of Writing. In: BARTON, D.; IVANIC, R. (Orgs.). **Writing in the Community**. Newbury Park, London and New Delhi: Sage Publications, Inc, 1991.

BARTON, D.; HAMILTON, M. Literacy practices. In: BARTON, D.; HAMILTON, M.; IVANIC, R. **Situated literacies**. London; New York: Routledge, p. 7-15, 2000.

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

BERNARDO, E. P. J.; SEVERO, C. G. Políticas Linguísticas em Angola: sobre as Políticas Educativas In(ex)clusivas. **Revista da Abralin**, v. 17 , n. 2, p. 210-233, 2018.

BIZON, A.C. **Narrando o Exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G**: a construção da territorialidade m tempos de internacionalização. 2013. Tese (Doutorado em Linguística), Instituto de Estudos da Linguagem, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2013.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras 2006. Brasília, 2006. Disponível em:

<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/manualcandidato2006.pdf>. Acesso em: 08 fev. 2021.

BRASIL. **Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Anísio Teixeira**. Documento-base do Exame Celpe-Bras [recurso eletrônico]. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: http://portal.inep.gov.br/informacao-da-publicacao/-/asset_publisher/6JYIsGMAMkW1/document/id/6939071. Acesso em: 15 jul. 2020.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Portaria nº 356, de 21 de maio de 2020, publicado no D.O.U., em 25 de maio de 2020, seção 1, p. 52, Brasília-DF, 2020b. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/2020/Celpebras_portaria356.pdf. Acesso em: 10 jan. 2021.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Manual do Examinando, 2015. Disponível em http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf. Acesso em 05 de ago. de 2016. BRASIL. Ministério da Educação. Manual do Participante, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf. Acesso em: 05 out. 2019.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. Edital 1, de 28 de janeiro de 2016: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, publicado no D.O.U., em 29 de janeiro de 2016, seção 3, p. 72-77, Brasília-DF, 2016. Disponível em: https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/2016/edital_n1_de28012016_celpe_Bras_2016.1.pdf. Acesso em: 10 jun. 2017.

BRASIL. **Presidência da República**. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Decreto n. 7.948, de 12 de março de 2013. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Decreto/D7948.htm. Acesso em: 15 mai. 2016.

BRASIL. **Protocolo do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação**. Brasília, 13 de março de 1998. Disponível em: http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/legislacao_anterior/protocolo_1998.php. Acesso em: 19 dez. 2015.

BRIGHT, W. (Ed.). **International encyclopedia of Linguistics**. New York, USA; Oxford, UK: Oxford University Press, 1992. 4 v.

BUNZEN, C. Crenças e valores sobre a escrita em manuais escolares de língua materna para o ensino médio. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 43, n. 1, p. 19-34, jun. 2004. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-18132004000100003&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 22 jul. 2020.

BUZEN, C. Um Breve decálogo sobre o conceito de “literacia” na política nacional de alfabetização (PNA 2019). **Revista Brasileira de Alfabetização** [Recurso eletrônico] /

Associação Brasileira de Alfabetização. v.1, n.10 (jul./dez. 2019) – Belo Horizonte: ABAlf., Edição Especial, 2019.

CÁ, I. N., RUBIO, C. F. O perfil dos estudantes e a realidade do ensino de língua portuguesa em Guiné-Bissau. **Trabalhos Em Linguística Aplicada**, 58(1), 2019, p.389-421.

CALVET, L J. **As políticas linguísticas**. Tradução de Isabel de Oliveira Duarte; Jonas Tenfen; Marcos Bagno. São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CALVET, L.J. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. Tradução de Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola Editorial, 2002. 166 p.

CANIATO, B. J. Língua portuguesa e línguas crioulas nos países africanos. **Via atlântica**. Departamento de letras clássicas e Vernáculas. Faculdade de Filosofia, letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo-n.5, 2002. São Paulo: Departamento de Letras Clássicas e Vernáculas, 2002. P. 129-137.

CARDOSO, A.J. Situação linguística de Cabo Verde: em português na Kabuverdianu. In: PINTO, F; MELO-PFEIFFER, S. (coord.). **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018. p. 126-147.

CARIOCA, C. R. **As funções sociais da língua e as políticas de difusão do Português no Timor-Leste**. DELTA, São Paulo, v. 32, n. 2, p. 427-447, ago. 2016.

CASTILHO, A. T. **Uma política linguística para o português**. São Paulo: Museu da Língua Portuguesa, 2010. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_17.pdf. Acesso em: 5 de jan. de 2018.

CASTRO, P. B. de. **Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o Exame Celpe-Bras**. 131 f. 2006. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal Fluminense. Niterói, 2006.

CAVALCANTI, J. R. *et al.* Gêneros de discurso, escrita e ensino. **Trab. linguist. apl.**, Campinas, v. 58, n. 3, p. 996-1003, Sept. 2019.

CHIMBUTANE, F. Políticas e práticas linguísticas e formação Estado-Nação em Moçambique: da unidade na uniformidade à unidade na diversidade. In: PINTO, F; MELO-PFEIFFER, S. (coord.). **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018. p. 106-123.

COOPER, R. L. **Language planning and social change**. Cambridge, UK; New York, USA: Cambridge University Press, 1989. 216 p.

COSTA, E. V.; CARVALHO, S. Uso da linguagem e letramento: uma proposta de reflexão sobre a avaliação de proficiência no Exame CELPE-BRAS. **Revista de Letras Norte@mentos**, v. 6, p. 251-266, 2013.

COURA-SOBRINHO, J. O sistema de avaliação Celpe-Bras: o processo de correção e a certificação. In: HORA, D. (Org.). **Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade**. João Pessoa: Idéia, 2006. p. 127-132.

COURA-SOBRINHO, J. **The face to face interaction to evaluate the oral Portuguese language proficiency**. International Association for Educational Assessment. Singapore, 40th Annual Conference (2014). Disponível em: Acesso em: mar. 2015.

CPLP. Declaração constitutiva da CPLP, 1986. Disponível em: www.cplp.org. Acesso em: 8 dez. 2018.

CRYSTAL, D. GLOSSARY (LANGUAGE PLANNING). In: BRIGHT, W. (Ed.). **International encyclopedia of Linguistics**, v. 4. New York, USA; Oxford, UK: Oxford University Press, 1992, p. 310-311.

DAMAZO, L. O. **A modalização na produção de textos em português como língua estrangeira**. 220f. 2012. Dissertação (Mestrado em Estudos de Linguagens). Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2012.

DELL'ISOLA, R. L. P. (Orgs.). **Português – língua estrangeira: novos diálogos**. Niterói: Intertexto, 2009. p. 89-102.

DELL'ISOLA, *et al.* A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o Exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n .1, 153-184, 2003.

DENZIN, N. K.; L, Y. S. (Orgs.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2.ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DIAS, A. L. K.; PINTO, J. P. Ideologias linguísticas e regimes de testes de língua para migrantes no Brasil. **Rev. bras. linguist. apl.**, Belo Horizonte, v.17, n. 1, p. 61-81, mar. 2017. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1984-63982017000100061&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 06 out. 2019. <http://dx.doi.org/10.1590/1984-6398201611006>.

DINIZ, L. Entre “arranques súbitos e freadas bruscas”: percursos das iniciativas oficiais brasileiras para a promoção internacional do português. In: OLMO, F.C.; SOUZA, S. (Org.). **Línguas em português – A Lusofonia numa visão Crítica**. Porto: U Porto, 2020. p. 59-75.

DINIZ, L.A.R.; ZOPPI-FONTANA, M. G. **Mercado de línguas: a instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira**. Campinas: RG / FAPESP, 2010.

DINIZ, L.A.R.; ZOPPI-FONTANA, M.G. Política linguística no MERCOSUL: o caso do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras). In: HORA, Demerval da (Org.). **Língua(s) e Povos: Unidade e Diversidade**. João Pessoa: Ideia, 2006. p. 150-156.

DINIZ, L.A.R.. **Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior**. 201f. 2012.Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas. 2012. Disponível em: <http://www.ufpr.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/diniz-leandro-rodrigo-alves>. Acesso em: 22 dez. 2020.

DINIZ, L.R.A.; RIBEIRO DA SILVA, E. Remarks on the diversity of theoretical perspectives in language policy research. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada** 19 (2), 249-263, 2019.

DINIZ, L.R.A.; SANTOS JUNIOR, E.S. Perspectivas contemporâneas sobre avaliação em língua portuguesa. In: DINIZ; SANTOS JUNIOR (orgs.) **Em Aberto**, Brasília, v. 32, n104, p. 19-24, jan/abr. 2019.

DINIZ, L. R. A. Entre discursos mercadológicos e nacionalistas: apontamentos para o ensino-aprendizagem de português para falantes de outras línguas. **Entremeios**: revista de estudos do discurso, Vale do Sapucaí, v.10, p.5- 8., jan./-jun. 2015.

DINIZ, L. R. A.; BIZON, A.C. C. Discursos sobre a Relação Brasil/ África “Lusófona” em Políticas Linguísticas e de Cooperação Educacional. **Línguas e Instrumentos Linguísticos**, n. 36, jul. /dez. 2015. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-44502013000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 21 jul. 2020.

DJAU, R. Política e planejamento linguístico na Guiné-Bissau. In: OLMO, F.C.; SOUZA, S. (Org.). **Línguas em português – A Lusofonia numa visão Crítica**. Porto: U Porto, 2020. p. 101-117.

DORIGON, T. **O Celpe-Bras como instrumento de política linguística: um mediar entre propósitos e materializações**. Dissertação (Mestrado). 128f. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Instituto de Letras. Programa de Pós-Graduação em Letras. Porto Alegre, 2016.

FARACO, C. A. **Norma culta brasileira**: desatando alguns nós. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FARACO, C.A. **História sociopolítica da língua portuguesa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2016.

FARACO, C.C. As ações do instituto internacional da língua portuguesa na gestão multilateral da língua. In: OLMO, F.C.; SOUZA, S. (Orgs.). **Línguas em português — A Lusofonia numa visão Crítica**. Porto: U Porto, 2020. p. 15-22.

FARACO, CA. Lusofonia: utopia ou quimera? Língua, história e política. In: LOBO, T., CARNEIRO, Z., SOLEDADE, J., ALMEIDA, A., RIBEIRO, S. (Orgs.). **Rosae**: linguística histórica, história das línguas e outras histórias [online]. Salvador: EDUFBA, 2012, pp. 31-50.

FERREIRA, L.M. **Avaliação da proficiência oral: uma análise fatorial e de discriminação de itens do Exame Celpe-Bras**. 2017. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens),– Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte 2017.

FERREIRA, T.S.; MELO-PFEIER, S. Política linguística e ensino de português para a diáspora. In: PINTO, F; MELO-PFEIFFER, S. (Coord.) **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lídel, 2018. p. 240-258.

FIRMINO, G. **A situação do português no contexto multilingue de Moçambique**. Universidade Eduardo Mondlane: Faculdade de Letras e Ciências Sociais (s/d). Disponível em: www.fflch.usp.br. Acesso em: jun. 2012.

FIRMINO, G. **A questão lingüística na África pós-colonial: o caso do Português e das línguas autóctones em Moçambique**. Maputo: Texto Editores, 2005.

FISHMAN, J. (Ed.). **Advances in Language Planning**. Paris, France: Mouton – The Hague, 1974.

FISHMAN, J. A. Critiques to Language Planning: A minority languages perspective. **Journal of multilingual and multicultural development**, v. 15, p. 91-99, 1994.

FISHMAN, J; F, G; DAS GUPTA, J. (Eds.). **Language problems of developing nations**. London, UK: John Wiley, 1968.

FREIRE, P. A importância do ato de ler. In: **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1985.

FREIRE, P. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FUÃO, F. O que é uma borda. **Ensaio e livros**. Porto Alegre, 8 de setembro de 2019. Disponível em <https://fernandofuao.blogspot.com/2019/09/o-que-e-uma-borda-fernando-fuao-uma.html>. Acesso em: 14 dez. 2020.

FULCHER, G. **Language testing: the construction and use of foreign language tests; a teacher's book**. London, Longman, 1961.

FULCHER, G. **Testing second language speaking**. London: Longman, 2003.

FULCHER, G.; DAVIDSON, F. **Language Testing and Assessment**. An Advanced Resource Book (Routledge Applied Linguistics Series). London & New York: Routledge, 2007.

GOMES, M. S. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no Exame Celpe-Bras**. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009, 109 f.

GOMES, S. **Relações entre língua oficial e línguas locais na escola: como as crianças de aldeias de Cabinda/Angola aprendem o português e em português**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação), Programa de Pós-Graduação em Educação – Conhecimento e Inclusão Social –, Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais (FaE/UFGM), Belo Horizonte, 2014.

GONÇALVES, R.; H., Tjerk. “O português num contexto multilingue: o caso de São Tomé e Príncipe”. **Revista Científica da Universidade Eduardo Mondlane**, Série: Letras e Ciências Sociais, Vol. 1, No 1, pp. 87-107, p. 2015.

GOODY, J. **Literacy in Traditional Societies**. Cambridge: Cambridge University Press, 1968.

GREENFIELD, P. M. **Oral and written Language: The Consequences for Cognitive Development in Africa, the United States and England**. *Language and Speech*, 15, p. 169-178, 1972.

GUILHAUMOU, J. Vers une histoire des événements linguistiques. Un nouveau protocole d'accord entre l'historien et le linguiste. In: **Histoire, épistémologie, Langage**, 18/II: 103-126. Paris: SHESL, PUV, 1997.

GUIMARÃES, E. A Língua Portuguesa no Brasil. **Ciência e Cultura**. São Paulo: SBPC, 2005.

GUIMARÃES, J. E. Língua Portuguesa em Timor-Leste: análise e orientações para o ensino da escrita. **Percursos Linguísticos**, Vitória (ES), V. 7, N. 14, 2017. Disponível em: <http://periodicos.ufes.br/percursos/article/view/15574>. Acesso em: 21 fev. 2021.

GUIMARÃES, E. Política de línguas na linguística brasileira. In: ORLANDI, E.P. (Org.). **Política linguística no Brasil**. Campinas, SP: Pontes, 2007, p. 63-82.

GUIMARÃES, E. **Semântica do acontecimento**. 2.ed. Campinas: Pontes, 2005.

HAGEMEIJER, T. GONÇALVES, R. AFONSO, B. Línguas e políticas linguísticas em São Tomé e Príncipe. In: PINTO, F; MELO-PFEIFFER, S. (coord.) **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018. p. 54-81.

HAMEL, R. E. A globalização política, as línguas na ciência e no ensino superior: monopólio inglês ou nova diversidade na pandemia? **Abralin ao vivo**, 2020. Disponível em <https://youtu.be/IKuRyEF0RGc>. Acesso em, 02 de jan. De 2021.

HAMEL, R. E. El campo de las ciencias y la educación superior entre el monopolio del inglés y el plurilingüismo: Elementos para una política del lenguaje en América Latina, **Trabalhos em Linguística Aplicada**, vol. 52, Nº 2, 321-384, 2013.

HAMEL, R. E. L'aménagement linguistique et la globalisation des langues du monde, **Télescope**, vol. 16, nº 3, 1-21, 2010.

HAUGEN, Einar. Planning for a standard language in Norway. **Anthropological Linguistics**, v. 1, n. 3, p. 8-21, 1959.

HEATH, D. Critical factors in literacy development. In: CASTEL, S. de; LUKE, A.; EGAN, K. (Ed.). **Literacy, Society, and Schooling: a reader**. USA: Cambridge University Press, p. 209-229, 1986.

HEATH, S. **Ways with words: language, life and work in communities and classrooms**. Cambridge: Cambridge University Press, 1983.

HENNING, G. **A Guide to Language Testing**. Cambridge: Cambridge University Press, 1987.

HOBBSAWM, E. **Nações e nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade**. 6 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2013.

HUGHES, A. **Testing for language teachers**. Cambridge: Cambridge University Press, 1989.

ICHINOSE, A. Angústias e esperanças espelhas num pequeno país africano: questões linguísticas da Guiné-Bissau. In: PINTO, F; MELO-PFEIFFER, S. (coord.). **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018. p. 148-168.

INVERNO, L. Contacto linguístico em Angola: retrospectiva e perspectivas para uma política linguística. In: PINTO, F; MELO-PFEIFFER, S. (coord.). **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018. p. 82-105.

JAHN, E. H. LANGUAGE PLANNING. In: BRIGHT, William. (Ed.). **International encyclopedia of Linguistics**: v. 4. New York, USA; Oxford, UK: Oxford University Press, 1992, p. 12-14.

JOHNSON, D. C. **Language Policy**. Londres: Palgrave Macmillan UK, 2013.

KAPLAN, R. B.; B. Jr. R. B. **Language Planning**: From practice to theory. Clevedon, USA: Multilingual Matters LTD, 1997.

KATO, M. **No mundo da escrita**: uma perspectiva psicolinguística. São Paulo: Ática, 1986.

KLEIMAN, A. B. Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola. In: KLEIMAN, A. B. (Org.). **Os significados do letramento**: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita. Campinas, SP: Mercado de Letras, p. 15-61, 1995.

KLEIMAN, A. B. Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e a escrever? **Coleção Linguagem e letramento em foco**: linguagem nas séries iniciais. Ministério da Educação: Cefiel/IEL. UNICAMP, 2005.

KLEIMAN, A.B. Avaliando a compreensão: letramento e discursividade nos testes de leitura. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, p.209-225, 2003.

KROSKRITY. Language Ideologies. In: DURATI, A. (Org.) **A Companion to Linguistic Anthropology**. Oxford: Blackwell, 2002.

LEROY, H. R. **Ensino de língua portuguesa para estrangeiros em contextos de imersão e não-imersão: percepções interculturais dos aprendizes e do professor**. 2011. 147 f. Dissertação de Mestrado. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

LEVISKI, C. A política da língua portuguesa em Guiné Equatorial. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 62-81, dez. 2015.

LEVISKI, C. E. A política da língua portuguesa em Guiné Equatorial. **Working Papers em Linguística**, Florianópolis, v. 16, n. 2, p. 62-81, dez. 2015. ISSN 1984-8420. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/workingpapers/article/view/1984-8420.2015v16n2p62>>. Acesso em: 13 ago. 2018.

LOPES, A. **As línguas de Cabo Verde: uma radiografia sociolinguística**. Tese (Doutorado em Letras), Departamento de Linguística Geral e Românica, Universidade de Lisboa, p. 586. 2011.

LOURENÇO, E. **A nau de Ícaro**. São Paulo: Cia das Letras, 2001.

MAPASSE, E. O ensino do português em Moçambique: conflitos entre o uso prescritivo e os usos reais. In: OLMO, F.C.; SOUZA, S. (Orgs.). **Línguas em português – A Lusofonia numa visão Crítica**. Porto: U Porto, 2020. p. 137-152.

MARCUSCHI, L. A. **Da fala para a escrita: atividades de retextualização**. São Paulo: Cortez, 2001.

MARCUSCHI, L. A. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

MARIANI, B. **Colonização linguística**. Campinas: Pontes, 2004.

MARIANI, B. Da colonização linguística portuguesa à economia neoliberal: nações plurilíngües. **Gragoatá**, Niterói: Ed. da UFF, n. 19, 2005.

MARIANI, B. **Língua, colonização e revolução: discurso político sobre as línguas em Moçambique**. Abril – NEPA / UFF, v. 4, n. 7, p. 105-124, 19 nov. 2011.

MARIANI, B. Uma revolução e seus impasses linguísticos: Moçambique. **Letras**, [S.l.], n. 42, p. 129-149, dez. 2013. ISSN 2176-1485. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/12174>>. Acesso em: 03 ago. 2019.

MARINHO, M.; CARVALHO, G. (Orgs.). **Cultura escrita e letramento**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.

MATEUS, M.H.M. **Uma política de língua para o português**. Lisboa: Colibri, 2002. Disponível em: <https://apl.pt/wp-content/uploads/2017/09/06-Maria-Helena-Mateus.pdf>. Acesso em: 22 dez. 2020.

McNAMARA, T. The use of language tests in the service of policy: issues of validity, **Revue française de linguistique appliquée**, 2010/1 (Vol. XV), 2010.

McNAMARA, T. Validity in Language Testing: The Challenge of Sam Messick's Legacy. **Language Assessment Quarterly**, v3 n1 p31-51, 2006.

McNAMARA, T.; ROEVER, C. **Language Testing: The social dimension**. Malden, MA: Blackwell Publishing Limited, 2006.

McNAMARA, T. Communication and the design of language tests. In: **Language Testing**. Oxford, 2000.

MENDES, E. Políticas linguísticas do Brasil no exterior: entre o isolamento e a cooperação. In: PINTO, F; MELO-PFEIFFER, S. (coord.). **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018. p. 210-239.

MESSICK, S. Validity. In: R. L. Linn (Ed.). **Educational measurement**. 3 ed. New York, NY: American Council on Education & Macmillan, 1989.

MESSICK, S. **Validity of psychological assessment: validation of inferences from persons' responses and performances as scientific inquiry into score meaning.** Educational testing Service. Princeton: New Jersey, 1994.

MESSICK, S. **Validity and washback in language testing.** Language Testing. New Jersey, Princeton: Educational Testing Service, 1996.

MICHELETTI, E. F. Língua e construção da identidade nacional em histórias de Boaventura Cardoso e de Mia Couto. **Estudos Linguísticos**, São Paulo, 44 (3): p. 1332-1345, set.-dez. 2015. Disponível em: <https://revistas.gel.org.br/estudos-linguisticos/article/view/1060>. Acesso em: jan. 2019.

MINGAS, A. Amélia Mingas em entrevista: temos de fazer em Angola [com o português] o mesmo que o Brasil fez. **Ciberdúvidas da Língua Portuguesa**, 2013. Disponível em: <https://ciberduvidas.iscte-iul.pt/artigos/rubricas/idioma/amelia-mingas-em-entrevista-temos-de-fazer-em-angola-com-o-portugues-o-mesmo-que-o-brasil-fez/2815>. Acesso em: 8 out. 2020.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013.

MOITA LOPES, L. P. (Org.). **Por uma linguística aplicada indisciplinar.** São Paulo: Parábola Editorial, 2006. p. 13-42.

MORGADO, J. C.; SANTOS, J.; SILVA, R. Currículo, memória e fragilidades: Currículo, memória e fragilidades: contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau 57 contributos para (re)pensar a educação na Guiné-Bissau. **Configurações**, vol. 17, p. 57-77, 2016.

NEVES, L. de O. **Confiabilidade e comportamento avaliativo na prova oral do Exame Celpe-Bras: um estudo longitudinal.** 2018. 240f. Tese (Doutorado em Estudos de Linguagens), Programa de Pós-graduação em Estudos de Linguagens, Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET-MG, 2018.

NIEDERAUER, M. Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional. **Trab. Linguist. Apl.** Campinas, v. 53, n. 2, p. 403-424, Dec. 2014.

NHAMPOCA, E. C. Ensino Bilíngue em Moçambique: introdução e percursos. **Working Papers em Linguística.** Florianópolis., v. 16, n. 2, 2015. p. 82-100.

OBSERVATÓRIO EUROPEU do Plurilinguismo. **Carta Europeia do Plurilinguismo.** 2005. Disponível em: <https://www.observatoireplurilinguisme.eu/en-us/>. Acesso em: 20 abr. 2020.

OLIVEIRA, G. M. Política Linguística, Política Historiográfica: Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754-1830). **Tese de Doutorado em Linguística.** Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2004.

OLIVEIRA, G. M. Um Atlântico ampliado: o português nas políticas linguísticas do século XXI. In. MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico.** São Paulo: Parábola Editorial, 2013. p. 53-73.

OLMO, F.C.; SOUZA, S. Línguas e vozes em português. In: OLMO, F.C.; SOUZA, S. (Org.). **Línguas em português — A Lusofonia numa visão Crítica**. Porto: U Porto, 2020. p. 7-13.

OLSON, D. **From utterance to text: the bias of language in speech and writing**. Harvard Educational Review, v. 47, p. 254-279, 1977.

ORLANDI, E.P. Teorias da linguagem e discurso do multilinguístico na contemporaneidade. In: ORLANDI (Org.). **Política Linguística no Brasil**. Campinas: Pontes, 2007.

PENNYCOOK, A. **Language as a local practice**. Abingdon: Routledge, 2010.

PETTER, M. As línguas no contexto social africano. In: PETTER, M. (Org.). **Introdução à linguística africana**. São Paulo: Contexto, 2015, p.193-219.

PETTER, M. **Introdução à linguística africana**. São Paulo: Contexto, 2015.

PINHEIRO, J. I. D. *et al.* **Estatística básica: a arte de trabalhar com dados**. 2. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2015.

PINTO, F; MELO-PFEIFFER, S. **Políticas Linguísticas em Português**. Lisboa: Lidel, 2018.

PINTO, P. F. A Carta de Maputo e perspectivas sobre o ensino do português em Moçambique e Angola. In: **Ensinar a Língua Portuguesa em Moçambique**. Desafios, possibilidades e constrangimentos, ed. Bastos, M. & outros, 8 - 27. Porto: Porto Editora, 2015.

PONSO, L. Transnacionalidade da língua portuguesa, política linguística externa e cooperação acadêmica Sul-Sul nos governos Lula da Silva-Dilma Rousseff (2003 – 2016). **Revista da Abralin**, v. 17, n. 2, p. 182-209, 2018.

PONSO, L. C. O contato entre o português e as línguas bantu em Moçambique: a alternância de atitudes sobre o estatuto social das línguas em jovens universitários. **Cadernos de Letras da UFF**, v. 26, 53, p. 121-144, 2016.

PONSO, L. C. O português no contexto multilíngue de Angola. **Confluência** (Rio de Janeiro), v.35-36, 2009, p.147-162.

PONTÍFICE, F. Ensino/aprendizagem do português em contexto plurilíngue africano: os grandes desafios. O caso de São Tomé e Príncipe. In: DOLORES ÁLVAREZ *et al.* (Org.), **Actas do Colóquio Internacional sobre ensino/aprendizagem do francês e do português no contexto plurilíngue africano**, 99-105. Paris: Union Latine, 2007.

RAJAGOPALAN, K. A geopolítica da língua inglesa e seus reflexos no Brasil: por uma política prudente e propositiva. In: LACOSTE, Y (Org.). **A geopolítica do inglês**. São Paulo: Parábola Editorial, 2005. p. 135-159.

REIS, E. A língua portuguesa na sala de aula cabo-verdiana. In: OLMO, F.C.; SOUZA, S. (Orgs.). **Línguas em português — A Lusofonia numa visão Crítica**. Porto: U Porto, 2020, p. 77-100.

RIBEIRO DA SILVA, E. “[...] você vai ter que aprender inglês de qualquer jeito, querendo ou não!”: Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil. 2011. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Instituto de Estudos da Linguagem, Unicamp, Campinas, 2011.

RIBEIRO DA SILVA, E. A pesquisa em Política Linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. **Trabalhos em Linguística Aplicada.**, Campinas, n. 52, v. 2, p. 289-320, jul./dez. 2013.

RIBEIRO-BERGER, I. **Gestão do multi/plurilinguismo em escolas brasileiras na fronteira Brasil – Paraguai: um olhar a partir do observatório da educação na fronteira.** 2015. 298f. Tese (Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Linguística, Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Comunicação e Expressão, Florianópolis, SC, 2015.

ROJO, R. **Letramentos múltiplos, escola e inclusão social.** São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

RONCARATI, C.; BARBOSA DA SILVA, D.; PONSO, L. C. Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. In: **Gragoatá**, n. 32, jan./jun. 2012, p. 75-98. Disponível em: <https://periodicos.uff.br/gragoata/article/view/33033/19020>. Acesso em: 22 dez. 2020.

ROSA, J. **Discursos Linguísticos e Realidades nas Salas de Aulas: Vencendo a Luta pelo Controle.** Praia: Edições Uni-CV, 2010.

RUBIN, J.; JERNUDD, B. H. (Eds.). **Can language be planned? Sociolinguistic theory and practice for developing nations.** Honolulu, USA: EastWest Center: Hawaii University Press, 1971.

SANTOS, E.F. língua portuguesa como variedade nacional em angola. In: OLMO, F.C.; SOUZA, S. (Orgs.). **Línguas em português — A Lusofonia numa visão Crítica.** Porto: U Porto, 2020, p. 43-56.

SASSUCO, D. P. Línguas atuais faladas em Angola: Entrevista com Daniel Sassuco. **Cadernos Textos de Debates**, NUER, n. 13, 2015.

SCARAMUCCI, M. V. R. - Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de línguas **L I N G V A R V M A R E N A** - Vol. 2, 2011, pp.103 – 120.

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

SCARAMUCCI, M. V. R. A avaliação de habilidades integradas na Parte Escrita do Exame Celpe-Bras. In: ALVAREZ, M. L. O.; GONÇALVES, L. (Org.). **O mundo do português e o português no mundo afora: especificidades, implicações e ações.** Campinas: Pontes Editores, 2016. p. 391-425.

SCARAMUCCI, M. V. R. *et al.* Impactos sociais da avaliação em contextos de ensino/aprendizagem de língua estrangeira/segunda língua (Português e Inglês). **Projeto de pesquisa cadastrado no IEL/Unicamp**, 2008.

- SCARAMUCCI, M. V. R. O Exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. **Digilengua**, (12), 58-67. 2012.
- 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: Editora da UNIJUI, 2006. p. 49-64.
- 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. de. (Org.). **Português para estrangeiros interface com o espanhol**. Campinas: Pontes Editores, 2001. p. 77-90.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, n. 36, p. 11-22, jul./dez. 2000.
- SCARAMUCCI, M.V. R. A avaliação da leitura do inglês como língua estrangeira e a validade de construto. **Caleidoscópio**, Vol 7, No. 1, p. 30 – 48, jan/abr. 2009.
- SCHIFFMAN, H. F. **Linguistic culture and Language Policy**. London: Routledge, 1996.
- SCHLATTER, M. *et. al.* Celpe-Bras e CELU: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol. In: ZOPPI FONTANA, Mónica Graciela (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: Editora RG, 2009.
- SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.
- SCHOFFEN, J. R.; SIRIANNI, G. R.; KUNRATH, S. P. O perfil argumentativo da Tarefa IV no exame Celpe-Bras. **Revista da ABRALIN**, v. 19, n. 3, p. 909-935, 2020.
- SCHOFFEN, J. R.; MARTINS, A. F. Políticas linguísticas e definição de parâmetros para o ensino de português como língua adicional: perspectivas portuguesa e brasileira. **ReVEL**, v. 14, n. 26, 2016.
- SCHOFFEN *et.al.* **Estudo descritivo das tarefas da parte escrita do Exame Celpe-bras: edições de 1998 a 2017** [recurso eletrônico] — Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018.
- SCRIBNER, S. Literacy in Three Metaphors. **American Journal of Education**, v. 93, n.1, p. 6-21, 1984.
- SELIGER, H. W.; SHOHAMY, E. **Second Language Research Methods**. Oxford: Oxford University Press, 1989.
- SEVERO, C. G. Política(s) Linguísticas e questões de poder. **Alfa**, São Paulo, v. 57, n. 2, p. 451-473, 2013.

SEVERO, C. G.; MAKONI, S. B. **Políticas Linguísticas Brasil África: Por uma perspectiva crítica**. Florianópolis: Insular, 2015.

SEVERO, C.; SASSUCO, D.; PEDRO, J.. Português e línguas Bantu na educação angolana: da diversidade como problema. In: DINIZ, L. R. A; BIZON A. C (Orgs.). **Línguas e instrumentos linguísticos**. Nº 43 – jan-jun 2019.

SEVERO, C.G. Lusofonia, colonialismo e globalização. In: **Fórum Linguístico**. v. 13, n. 3, 2016 Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/forum/article/view/1984-8412.2016v13n3p1321>. Acesso em 20 jul. 2018.

SEVERO, C; SILVEIRA, A.C. Lusofonia revisitada e a crítica da celebração. In: OLMO, F.C.; SOUZA, S. (Orgs.). **Línguas em português — A Lusofonia numa visão Crítica**. Porto: U Porto, 2020. p. 25-39.

SHOHAMY, E. G. A critical perspective on the use of English as a medium of instruction at universities. In A. Doiz, D. Lasagabaster, & J. M. Sierra (Eds.), **English-medium instruction at universities: Global challenges** (pp. 196–210). Bristol, UK: Multilingual Matters, 2013.

SHOHAMY, E. **Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches**. Routledge, 2006.

SHOHAMY, E. **The power of the tests: A critical perspective on the uses of language tests**. Essex, UK: Longman, 2001.

SIGNORINI, I. Construindo com a escrita “outras cenas de fala”. In: SIGNORINI, I. (Org.). **Investigando a relação oral/escrito e as teorias do letramento**. Campinas: Mercado de Letras, p. 97-134, 2001.

SIGNORINI, I. Política, Língua Portuguesa e Globalização. In: MOITA LOPES, L. P. (Org.). **O português no século XXI: cenário geopolítico e sociolinguístico**. São Paulo: Parábola Editorial, 2013. P. 74-100.

SILVA, R. M. R. **O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao Exame**. 2006. 142 f. Dissertação (Mestrado em Letras), Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 2007.

SILVA, E. M. **Um estudo de caso da escolarização de textos lidos e produzidos em contexto acadêmico**. 2017. 191 f. Tese (Doutorado em Educação e Linguagem), Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2017.

SITOE, B. Línguas moçambicanas, como estamos? In: SERRA, C. (Org.). **Estão as Línguas Nacionais em Perigo?** Moçambique: Escolar Editora, 2014. p. 37-76.

SOARES, M. Letramento e escolarização. In: **Letramento no Brasil, reflexões a partir do INAF 2001**. 2. ed. São Paulo: Global, 2003, p.89-113.

SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

SOUSA, H. Os Media ao Serviço do Imaginário: Uma Reflexão sobre a RTP Internacional e a Lusofonia. In: **Comunicação e Sociedade 2**, Cadernos do Noroeste, Série de Comunicação, Vol. 14 (1-2), 2000.

SOUZA; OLMO (Orgs.) **Línguas em Português: a lusofonia numa visão crítica**. Porto: U Porto, 2020.

SPOLSKY, B. **Language Policy**. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 2004. 250 p. (Key topics in sociolinguistics).

SPOLSKY, B. **Sociolinguistics**. Oxford, UK: Oxford University Press, 1998. 128 p. (Oxford Introductions to language Study Series).

SPOLSKY, B. **The Cambridge handbook of language policy**. Cambridge; New York: Cambridge University Press, 2012. xvi, 738 p.

STREET, B. **Literacy in Theory and Practice**. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? **Critical approaches to literacy in theory and practice**. Current Issues in Comparative Education, Londres, v. 5, n.2, p. 77-91, 2003.

STREET, B; CASTANHEIRA, M, L. Práticas e eventos de Letramento. In: FRADE, I. C. A. S; VAL, M. da G. C. G; BREGUNCI, M. das G. C. **Glossário Ceale de termos de Alfabetização, leitura e escrita por educadores**, CEALE, 2014.

STREET, B. **Letramentos sociais: abordagens críticas do letramento no desenvolvimento, na etnografia e na educação**. São Paulo: Parábola, 2014.

TERRA, M. R. Letramento & letramentos: uma perspectiva sócio-cultural dos usos da escrita. **DELTA**, São Paulo, v. 29, n. 1, p. 29-58, 2013.

TFOUNI, L. V. **Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso**. Campinas: Pontes, 1988.

TOFFOLI, S. F. L. *et al.* 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/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1517-97022016000200343&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 20 dez. 2019

TOLLEFSON, J. W. **Planning language, planning inequality: Language policy in the community**. London, UK; New York, USA: Longman, 1991.

TORQUATO, C.P. As políticas linguísticas oficiais em Cabo Verde pós-Independência: a construção da nação. In: **Letras**, Santa Maria, v. 21, n. 42, p. 151-184, jan./jun. 2011.

TOSATTI, N. M. O Exame Celpe-Bras: discussões preliminares sobre algumas limitações e usos. **Muiraquitã: Revista De Letras E Humanidades**, 7(2), 2019.

TOSATTI, N.M. O complexo mosaico da Língua Portuguesa nos países membros da CPLP: um breve panorama. **Gatilho: Juiz de Fora**, v. 19, n. 02, 2020.

VINECKY, V. Um olhar crítico sobre os discursos dos sujeitos envolvidos em cursos de português como língua adicional para candidatos ao programa de estudantes-convênio de graduação (PEC-G). Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós-graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, em desenvolvimento.

ZOPPI FONTANA, M (Org.). **O português do Brasil como língua transnacional**. Campinas: Editora RG, 2009.

ZOPPI- FONTANA, M. G.; DINIZ, L. R. A. Declinando a Língua pelas Injunções do Mercado: Institucionalização do Português Língua Estrangeira (PLE). **Estudos Linguísticos**: São Paulo, v. 37, pg. 89-119, 2008.

ANEXOS

Anexo I

Grade holística de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-interlocutor.

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

Fonte: BRASIL, 2020, p. 52

Anexo II

Grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador-observador

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO ORAL	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Pouca necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso muito frequente, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorrekções etc.).	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Pouca necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorrekções etc.).	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorrekções etc.).	Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da interação. Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da interação. Necessidade frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da interação, que fica totalmente dependente do avaliador. Necessidade muito frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal), mas que acabam não se mostrando efetivos.
	5	4	3	2	1	0
FLUÊNCIA	Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em raros momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com raras interrupções no fluxo da fala.	Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em poucos momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da fala.	Apresenta fluxo natural de fala, salvo em alguns momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da fala.	Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que, em diferentes momentos, compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da fala.	Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que frequentemente compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que exigem um grande esforço do interlocutor.	Apresenta muita dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que compromete substancialmente a interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa ou apresenta fluxo de fala em outra língua.
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Recursos lexicais amplos e apropriados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.	Recursos lexicais amplos e apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.	Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Vocabulário limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.

	5	4	3	2	1	0
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Recursos gramaticais amplos e adequados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.	Recursos gramaticais amplos e adequados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.	Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.	Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.	Recursos gramaticais limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Recursos gramaticais muito limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.
PRONÚNCIA*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Eventuais marcas de outras línguas raramente comprometem a interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Poucas marcas de outras línguas, que raramente comprometem a interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, produzindo ocasional comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, ocasionando algum comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, comprometendo substancialmente a interação.

Fonte: BRASIL, 2020, p. 49-51

Anexo III

Transcrição do vídeo utilizado como insumo da Tarefa 1

(Locutor) Em muitos países, os computadores são cada vez mais utilizados no processo eleitoral.

(Locutora) Se você vota em um município com mais de duzentos mil eleitores, a partir de 3 de outubro você vai entrar na era da informática. A urna eletrônica entrou em cena em 1996, resultado do trabalho de um grupo criado exclusivamente para pensar, nos mínimos detalhes, o equipamento de votação.

(Paulo Camarão) Chegou um momento em que se devia atingir o eleitor, ou seja, fazer com que o eleitor registrasse eletronicamente seu voto, evitando qualquer fraude, qualquer substituição da sua vontade. E, por consequência, também a totalização mais rápida do resultado, evitando a contagem manual dos votos.

(Locutor) Urnas que não conferiam (01.05) com o número de eleitores.

(Locutora) O TRE anulou as eleições de outubro do 94'.

(Locutor) Depois da prisão de uma quadrilha que fraudava os votos.

(Locutora) A urna eletrônica veio com a missão de pôr fim às fraudes. Mas também, tornou o processo de votação e apuração mais simples e rápido. Quando a justiça eleitoral afirma que ela é segura e que ninguém consegue alterar o resultado de uma eleição, os testes comprovam. Até o dia da eleição a urna passa por muitas verificações. Os testes públicos de segurança são abertos, qualquer pessoa pode entrar e invadir o sistema, basta participar. Em 2016 o evento aconteceu em março, foram 3 dias intensos, os especialistas em segurança quebraram a cabeça para colocar as estratégias em prática.

(Giuseppe Janino) Somos o único país do mundo que faz isso. Abrir os seus sistemas e informatizados para que os hackers venham tentar, testar os dispositivos de segurança e apontar as fragilidades para que a gente possa fazer os devidos ajustes.

(Locutor) Outra vantagem é que por este sistema as fraudes se tornam praticamente impossíveis.

(Mulher 2) Foi a terceira edição do teste público de segurança e mais uma vez ninguém conseguiu alterar, de fato, o resultado de uma eleição. As fragilidades encontradas só serviram para aperfeiçoar ainda mais o sistema.

(Giuseppe Janino) Além de abrir os programas, os códigos para analisar, tudo o que for necessário, ainda nós desativamos todos os lacres físicos e até mesmo abrimos fisicamente a urna para que ele chegue a aquele ponto da memória e possa atuar a partir de seu plano de ataque. Ou seja, são condições bastante facilitadas, digamos assim, diferente da realidade para que o investigador tenha realmente profundidade no seu teste e objetividade.

(Juliana Ribeiro) A justiça eleitoral também investe em outros métodos de segurança, como por exemplo, a assinatura digital e a lacração de sistemas eleitorais. Integrantes de partidos, OAB e Ministério Público podem acompanhar tudo de perto.

(Rafael Azevedo) A gente usa a assinatura digital em praticamente tudo no sistema eleitoral brasileiro, não só na urna eletrônica como em todos os sistemas. É muito, muito, muito seguro.

(Entrevistada) Tá, mais como é que eu posso ter certeza de que um hacker não pode invadir a urna.

(Locutora) Gente, a urna eletrônica não tem acesso à internet. Os hackers não conseguem invadir o sistema e nem alterar os votos registrados, porque ela não é ligada a nenhuma rede. Assim que o processo de votação começa, os mesários têm uma tarefa muito importante: emitir a zêrésima. Esse documento comprova que não há nenhum voto registrado na urna, nenhum mesmo. Os eleitores só podem começar a votar depois que esse procedimento acontece.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2018>. Acesso 07 de janeiro de 2021.

Anexo IV

Transcrição do vídeo utilizado como insumo da Tarefa 2

(Apresentador): Série especial: Globo Da Morte. “Os perigos do trânsito para os motociclistas”

(Telefonista): Telepizza Express, bom dia.

(Cliente): Bom dia, eu queria pedir uma pizza grande e um refrigerante de dois litros.

(Telefonista): Pois não. São vinte reais, mais cinco da taxa de entrega. O pedido vai chegar em trinta minutos, ou você não precisa pagar.

Oh, Maicon, tem uma entrega para você.

(Maicon): Outra vez? Eu já dobrei hoje. Tô na entrega desde ontem à noite.

(Telefonista): Não, só mais essa. Depois cê pode ir para a casa, tá?

(Maicon) Ah, tá bom, acredito.

(Locutor de rádio): O trânsito está congestionado na Segunda Avenida porque houve um acidente fatal entre uma moto e um carro. Mais informações ao longo da programação.

(Apresentador): Há pouco mais de um ano, em julho de 2011, foi sancionada uma lei que partiu do Senado, proibindo empresas de adotarem práticas que estimulem o aumento da velocidade dos motociclistas profissionais, entre elas dispensar o pagamento pelo consumidor caso o produto ou serviço não fosse entregue dentro do prazo. Muitas vezes o valor era descontado do salário do motoboy, o que pressionava os entregadores a correr. A jornada de trabalho dos motociclistas profissionais, no entanto, continua penosa (01.43), o que expõe a um risco maior de acidentes. O diretor de comunicação da Abramet, a "Associação Brasileira de Medicina do Tráfego", Dirceu Rodrigues Alves Júnior, lista os principais problemas a que os motofretistas e mototaxistas estão sujeitos.

(Dirceu Rodrigues Alves Junior, Diretor da Associação Brasileira de medicina do Tráfego) Estão submetidos aos riscos físicos onde (sic) abrange aí o ruído, a vibração, as variações térmicas que vão causar problemas à saúde do indivíduo. Além disso, o risco químico por ele estar submetido aí às poeiras, à fuligem, os gases, também causadores de doenças. E além disso, o risco de acidente. Então, esse indivíduo, ele é submetido a uma condição insalubre, penosa.

(Homem) Entre os problemas está ainda a necessidade de agilidade, mesmo com a proibição de ter descontado de seu salário o valor do pedido. Os motociclistas muitas vezes aceleram para fazer mais corridas para aumentar o salário, que tem nas taxas de entrega uma parcela significativa, e muitos deles, incluindo mototaxistas, dobram a jornada conduzindo em condições de cansaço e estresse. Outro agravante é a disputa com os carros, os profissionais carregam, além dos pedidos e dos passageiros, a imagem da culpa por toda imprudência de motociclistas do trânsito.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2018>. Acesso 07 de janeiro de 2021.

Anexo V

APLICATIVO *GUIADERODAS* FUNCIONA COMO MAPA DA ACESSIBILIDADE



Foto: divulgação

“Não há nada pior do que você ir a um compromisso e ter que voltar para casa porque o local, seja um restaurante, um cinema, ou qualquer outro, não está apto a te receber”, comenta Bruno Mahfuz, cofundador do *guiaderodas*, um aplicativo para avaliar o nível de acessibilidade de diferentes estabelecimentos.

O serviço, que é gratuito, está disponível para Android e iOS. Ele funciona como uma espécie de Foursquare para acessibilidade. Basta fazer o *login*, escolher um estabelecimento próximo de onde você estiver e contar para os outros usuários se a acessibilidade lá é boa, ruim ou mediana.

Bruno conta que 70% dos usuários do aplicativo não são deficientes físicos. A ideia, segundo ele, é que qualquer um possa e queira colaborar para avisar aos outros o quão acessível é aquele lugar. Ele diz:

— Queremos desconstruir essa ideia de que acessibilidade é só questão de alguns. É de todos. Ela não diz respeito só a quem usa cadeira de rodas. Qualquer pessoa, em algum momento da vida, pode se beneficiar de instalações acessíveis — poderá ser quando ela ficar idosa, grávida, com uma criança de colo ou mesmo quando quebrar o pé.

A participação de usuários que não são portadores de necessidades especiais se deve à simplicidade da interface. O questionário para avaliar a acessibilidade do lugar é simples e intuitivo. Os responsáveis pelo aplicativo afirmam que responder as perguntas não dura mais do que 30 segundos. “Não perguntamos coisas muito específicas, como a inclinação da rampa ou a dimensão da porta. Apenas gerais. Além disso, não tratamos a questão da acessibilidade com dó, mas sim como qualquer outro desafio da vida”, diz Bruno.

A necessidade de criar um serviço de acessibilidade

Bruno é administrador, com pós-graduação em *branding*, e também cadeirante. Há 15 anos, quando tinha 17, sofreu um acidente de carro e, desde então, não consegue mover suas pernas. Os desafios que enfrentava todos os dias

que saía de casa alimentavam nele a vontade de fazer algo para melhorar as coisas. Foi em 2015 que resolveu se juntar a mais dois sócios e lançar o *guiaderodas*.

“Sempre quis trabalhar com alguma coisa vinculada a acessibilidade porque padeço muito pela falta dela”, conta. “Apesar de ver os vários avanços que aconteceram nesses 15 anos, ainda falta muito. E, tão grande quanto a falta de acesso é a falta de informação. As pessoas saem de casa e não sabem o que vão encontrar pela frente”, diz.

Ele lembra que, na época do vestibular, por exemplo, deixou de fazer várias provas porque chegava na faculdade e ela não tinha estrutura para ele entrar.

Bruno conta que muitas vezes o lugar até tem estrutura como rampas e elevadores para receber o cadeirante, mas peca em detalhes essenciais, como os corredores entre as mesas de um restaurante. “As vezes até tem um banheiro especial, mas não há como chegar até lá”, diz.

A acessibilidade como negócio

O *guiaderodas* foi lançado em fevereiro. Segundo Bruno, já tem mais de 7 mil *downloads* e 6 mil estabelecimentos avaliados. Como eles trabalham com a base de dados do Foursquare, funcionam em qualquer lugar. Pensando na internacionalização, o serviço já está disponível em inglês e espanhol.

O serviço é gratuito. A monetização vem com o “Selo *guiaderodas*”, um serviço oferecido pela empresa e feito por arquitetos especializados para melhorar a especialidade de um determinado ambiente. Eles avaliam o local, sugerem melhorias e divulgam e premiam as edificações mais acessíveis. No momento, estão focando em grandes estabelecimentos como teatros, hotéis e condomínios.

Disponível em: <<https://www.freethessence.com.br/>>.
Acesso em: 07 jun. 2017.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2018>. Acesso 07 de janeiro de 2021.

Anexo VI

GÊNERO E COMIDA

Vivemos em uma era em que dieta é quase uma obrigação.
E as mulheres são as mais prejudicadas. Confira
na estrela da coluna "Alimentar".

Antes de tudo, quero me apresentar: já era colaboradora de A Escotilha e sou jornalista cultural há cinco anos. Escrevo sobre artes visuais e cinema, mas a alimentação e nutrição é um tema de interesse e pesquisa. Que fique claro: sou jornalista, não nutricionista! Sou apenas uma entusiasta e, neste espaço, vamos refletir sobre o assunto. Também vou trazer textos de livros e filmes que tratam do tema. Sejam bem-vindos! =>

Quero convidar o leitor homem a se colocar no lugar de uma mulher nas situações que vou descrever abaixo. Ou, caso você, leitora, não tenha tido essa percepção, me acompanhe (e também discorde se quiser). Nós passamos por essas situações diariamente, o que explica, e muito, o fato de sofrermos mais com transtornos alimentares do que os homens (segundo a Organização Mundial da Saúde). Vamos lá:

Uma mulher faz um trajeto em que cruza com várias bancas de jornais e revistas. Montes são sobre Dietas. Montes mesmo, uma boa parte das revistas da banca, aliás. Estampando a capa, sempre uma outra mulher, geralmente pessoa pública, com um corpo dentro do padrão estético vigente, servindo como um exemplo a ser seguido. Dia desses, comprei uma delas — na capa, a cantora Anitta, que perdeu peso com um cardápio equilibrado e exercício. Só um detalhe: uma cozinheira viaja com ela. Mas você, pobre mortal, pode atingir o mesmo seguindo o regime, e tendo a tal da “força de vontade” (só deixando claro: gosto da Anitta. Minha intenção foi reforçar que este é um privilégio que poucas de nós temos).

Entre em uma livraria: a mesma coisa. Fileiras de livros sobre as últimas promessas de emagrecimento — na televisão e, o pior de todos, nas redes sociais: é só abrir o *feed* do Instagram para ver blogueiras e suas refeições “exemplares” te convidando a fazer o mesmo, sempre seguidas por fotos despretensiosas de biquínis num corpo perfeito. Te acusando, sempre: “quem quer, faz”, parece o mantra. E você morta de culpa porque no dia não deu mesmo pra ir à academia.

Algumas organizações de saúde falam que estamos em um ambiente obesogênico (abordarei o tema mais adiante aqui neste espaço),

que contribui para o problema considerado, hoje, de saúde pública. Há publicidade de produtos alimentícios em todos os cantos. Em paralelo, nós, mulheres, vivemos também em um ambiente “dietogênico” (inventei o termo agora e, muito provavelmente, ele não existe). O fato é que parece que somos, o tempo todo, obrigadas a fazer dietas e restrições. Claro que os homens também sofrem pressões com padrões de beleza e com distúrbios alimentares. Mas tenho impressão que o *diet talk* é bem mais comum nas rodinhas femininas.

O prato — e o peso — feminino também é objeto de vigilância de maneira mais constante: fulana come pouco/fulana come muito/ fulana come muito açúcar/minha tia me acha gorda/minha vó disse que eu engordei/não pode comer muito em festa/não pode comer muito na frente do *boy*/seja delicada coma pouco/primeiro encontro pede só uma salada/nossa, sua irmã engordou/vou parar de dar exemplo porque são infinitos.

Como diz a nutricionista Sophie Deram em seu excelente livro *O Peso das Dietas*, o cumprimento não é mais: “bom dia, tudo bem?” e sim, “bom dia, você engordou/emagreceu?”. Precisamos, urgentemente, parar de fiscalizar a aparência e os pratos alheios, principalmente, o das mulheres.

O problema é que estamos inseridas nesse ambiente “dietogênico” onde não fazer alguma restrição alimentar e estar em paz com a sua alimentação parece motivo de vergonha. Por isso, quando li em *Mulheres Francesas Não Engordam*, da executiva Mireille Giuliano, que, por lá, a lógica é inversa, fiquei surpresa. Isso não significa que elas comem sem limites o dia todo, é claro. A questão é que precisamos, urgentemente, pensar em um ambiente mais propício para que possamos ir a um almoço ou café sem se punir publicamente. Celebrar o ato de comer, e não entendê-lo como uma vergonha ou culpa.

Até quinta-feira que vem e bom apetite pra todo mundo!

Disponível em: <http://www.aescotilha.com.br>. Acesso em: 14/06/2017.

Disponível em: <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/2018>. Acesso 07 de janeiro de 2021.

Anexo VII

Níveis de proficiência certificados pelo Exame Celpe-Bras

Avançado Superior

O examinando que atinge o nível Avançado Superior é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada e consistente, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar, com propriedade, informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente e seletiva. Eventuais inadequações pontuais não comprometem o bom cumprimento dos propósitos dos textos produzidos.

É capaz de interagir oralmente com muita autonomia e desenvoltura, utilizando vocabulário amplo e adequado e variedade também ampla de estruturas para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, sem interrupções do fluxo natural da conversa, e pronúncia adequada. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com rara necessidade de repetição e/ou reestruturação.

Avançado

O examinando que atinge o nível Avançado é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar adequadamente informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente. Inadequações pontuais podem fragilizar partes do texto, ainda que não comprometam o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos.

É capaz de interagir oralmente com autonomia e desenvoltura para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Demonstra fluência, com poucas interrupções do fluxo natural da conversa. Seu vocabulário é amplo e adequado, com poucas interferências de outras línguas. Utiliza uma variedade ampla e adequada de estruturas, com poucas inadequações no uso de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.

Intermediário Superior

O examinando que atinge o nível Intermediário Superior é capaz de produzir textos escritos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, podendo configurar a interlocução de forma nem sempre adequada e mobilizando recursos lexicais e gramaticais nem sempre apropriados aos gêneros produzidos, podendo apresentar problemas de clareza, coesão e/ou inadequações que podem comprometer a fluidez da leitura. É capaz de recontextualizar, ainda que com equívocos, informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, podendo demonstrar problemas de compreensão. Inadequações podem dificultar o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos.

Intermediário Superior

É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Demonstra fluência, com algumas pausas e hesitações que às vezes interrompem o fluxo da conversa. Seu vocabulário é adequado, embora apresente algumas interferências de outras línguas. Apresenta algumas inadequações no uso de estruturas complexas e poucas no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.

Intermediário

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

Fonte: Brasil (2020, p. 67-68)

Anexo VIII

Parecer Conselho de Ética em Pesquisa/UFMG

UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS



Considerações Finais a critério do CEP:

Tendo em vista a legislação vigente (Resolução CNS 466/12), o CEP-UFMG recomenda aos Pesquisadores: comunicar toda e qualquer alteração do projeto e do termo de consentimento via

emenda na Plataforma Brasil, informar imediatamente qualquer evento adverso ocorrido durante o desenvolvimento da pesquisa (via documental encaminhada em papel), apresentar na forma de notificação relatórios parciais do andamento do mesmo a cada 06 (seis) meses e ao término da pesquisa encaminhar a este Comitê um sumário dos resultados do projeto (relatório final).

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1238675.pdf	11/04/2019 19:13:32		Aceito
Outros	Carta_resposta.pdf	11/04/2019 19:11:45	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	Rotina_da_entrevista_Examinadores.pdf	11/04/2019 19:02:57	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	Rotina_da_entrevista_Examinados.pdf	11/04/2019 19:01:53	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_examinador.pdf	11/04/2019 19:00:06	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_examinado.pdf	11/04/2019 18:59:46	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Parecer Anterior	PB_PARECER_CONSUBSTANCIADO_CEP_3231004.pdf	11/04/2019 18:39:58	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	Solicitacao_dados_inep.pdf	08/02/2019 19:49:09	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	Formulario_solicitacao_de_acesso_dados_Celpe_Bras.pdf	08/02/2019 19:46:23	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODEFINITIVO.pdf	08/02/2019 19:01:04	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Outros	ParecerProjeto.pdf	08/02/2019 14:19:58	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito
Folha de Rosto	Folhaderosto.pdf	08/02/2019 14:17:17	Leandro Rodrigues Alves Diniz	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

BELO HORIZONTE, 29 de Abril de 2019

Assinado por:
Eliane Cristina de Freitas Rocha
(Coordenador(a))

Anexo IX

Parecer Ouvidoria INEP

Resposta ao Recurso de 1ª Instância

Data da Resposta 19/08/2019 15:37

Prazo para Disponibilizar Informação -

Tipo Resposta Deferido

Justificativa

Prezado(a) Senhor(a),

Em atendimento ao recurso em 1ª instância registrado sob o protocolo nº 23480-014774/2019-86, segue resposta:

Reuniram-se, na tarde do dia 19 de agosto de 2019, a pesquisadora Natália Tosatti e os representantes do Inep, Camilo Mussi (diretor da DAEB), Marco Pereira (Cibec/Sedap) e Alex da Silveira (ouvidor). Foram acordados alguns procedimentos a serem realizados pelo Inep com o objetivo de assegurar o pleno desenvolvimento da pesquisa requerida.

Caso queira solicitar mais informações, é necessário registrar uma nova demanda no e-SIC, para que corram os prazos de atendimento previstos pela Lei de Acesso à Informação. Quando for negado o pedido de acesso à informação, o Decreto nº 7.724, de 16 de maio de 2012, estabelece que se resguarda ao interessado a possibilidade de apresentação de recurso, no prazo de 10 (dez) dias. Nesse caso, o recurso será direcionado ao Presidente do Inep.

Atenciosamente,

Serviço de Informação ao Cidadão – SIC

Ouvidoria do Inep

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira Edifício Villa Lobos – Sede do Inep, térreo Setor de Indústrias Gráficas, quadra 04, lote 327 CEP: 70610-908 – Brasília/DF e-SIC: <http://www.acessoainformacao.gov.br/sistema/>

Responsável pela Resposta Diretoria de Avaliação da Educação Básica

Destinatário do Recurso de 2ª Instância Diretor da Diretoria de Avaliação da Educação Básica

Prazo Limite para Recurso 29/08/2019