



**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS-IL
DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-PPGLA**

**PROPOSTA FUNDAMENTADA DE NÍVEIS DE DESEMPENHO
PARA PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

KELLY CARVALHO ASSUNÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGUÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
MARÇO/2015**

**UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE LETRAS-IL DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LINGÜÍSTICA APLICADA-PPGLA**

**PROPOSTA FUNDAMENTADA DE NÍVEIS DE DESEMPENHO PARA
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

KELLY CARVALHO ASSUNÇÃO

ORIENTADORA: PROFA. DRA. LÚCIA MARIA DE ASSUNÇÃO BARBOSA

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO EM LINGÜÍSTICA APLICADA

**BRASÍLIA/DF
MARÇO DE 2015**

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA E CATALOGAÇÃO

ASSUNÇÃO, Kelly Carvalho. **Proposta Fundamentada de Níveis de Desempenho para Português como Segunda Língua**. Brasília: Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução, Universidade de Brasília, 2015.128 f. Dissertação de mestrado.

Documento formal, autorizando reprodução desta dissertação de mestrado para empréstimo ou comercialização, exclusivamente para fins acadêmicos, foi passado pelo autor à Universidade de Brasília e acha-se arquivado na Secretaria do Programa. O autor reserva para si os outros direitos autorais, de publicação. Nenhuma parte desta dissertação de mestrado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor. Citações são estimuladas, desde que citada a fonte.

ASSUNÇÃO, Kelly Carvalho.

Proposta Fundamentada de Níveis de Desempenho para Português como Segunda Língua/ Kelly Carvalho Assunção
Orientadora: Profa. Dra.Lúcia Maria de Assunção Barbosa.
Brasília, 2015.128f.

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Linguística Aplicada da Universidade de Brasília como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre.

1. Avaliação 2. Referencial de níveis de desempenho Português 3. Português Língua Estrangeira. 4. Português como Segunda Língua

UnB/BC

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

**INSTITUTO DE LETRAS-IL DEPARTAMENTO DE LÍNGUAS
ESTRANGEIRAS E TRADUÇÃO-LET PROGRAMA DE PÓS-
GRADUAÇÃO EM LINGUÍSTICA APLICADA-PPGLA**

**PROPOSTA FUNDAMENTADA DE NÍVEIS DE DESEMPENHO PARA
PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA**

KELLY CARVALHO ASSUNÇÃO

Dissertação de Mestrado submetida ao Programa de Pós-Graduação em Linguística Aplicada como parte dos requisitos necessários à obtenção do grau de mestre em Linguística Aplicada.

APROVADA POR:

Prof. Dra. Lúcia Maria de Assunção Barbosa, Universidade de Brasília ORIENTADORA

Prof. Dr. José Carlos P. de Almeida Filho, Universidade de Brasília EXAMINADOR INTERNO

Prof. Dra. Isabel Gretel. E. Fernandez, Universidade de São Paulo EXAMINADORA EXTERNA

Brasília, 03 de março de 2015

Dedico este trabalho a todos aqueles que, de alguma forma, colaboraram para que ele acontecesse.

AGRADECIMENTOS

Primeiramente e, acima de tudo e de todos, a Deus pelo dom da vida e por ter me permitido chegar até aqui com saúde, alegria, força e muita fé para superar todos os obstáculos encontrados ao longo desta caminhada. A ele toda a honra e toda a glória.

Aos meus pais, Eunice e Natan, pelo amor e apoio incondicionais oferecido em todo o tempo: de alegrias, de tristezas, de ânimo e desânimo, de saúde e de doença.

Ao meu esposo, Adenilson Alves, e aos meus filhos, Lucas e Larissa, que, mesmo sabendo que o mestrado tiraria deles a minha companhia, estiveram ao meu lado, me oferecendo amor, carinho, compreensão e incentivo.

À minha orientadora, Prof^a. Dra Lúcia de Assunção Barbosa, pela atenção, pelo carinho, pelo apoio e pela confiança em mim depositada para desenvolver um tema tão desafiador e que resultou em enorme crescimento pessoal e acadêmico.

Ao Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho, pelos grandes ensinamentos oferecidos em suas aulas de mestrado e pela disposição em me co-orientar nesta pesquisa.

Ao Prof. Dr. Augusto César Luitgards Moura Filho, que me trouxe os conceitos fundadores da pesquisa científica sempre com um tom bem-humorado e brincalhão.

Aos colegas e amigos que tive a oportunidade de conhecer neste programa, pois tornaram minha caminhada muito mais leve e alegre.

A toda a equipe da secretaria do PGLA que, tão prontamente, me ajudou e incentivou desde o início desta trajetória acadêmica.

Por fim, a todos aqueles que me incentivaram e apoiaram de alguma maneira, seja com suas orações, com seus sorrisos ou com suas palavras de ânimo. Foram todos essenciais! Muito, muito obrigada!

RESUMO

A pesquisa aqui apresentada situa-se na subárea intitulada como Referencial de Níveis de Desempenho (RENIDE), filiada à área maior de Políticas de Ensino de Línguas (POELin). Ela está voltada para a proposição de um referencial de níveis de desempenho do Português como Segunda Língua (PL2). Apesar de ser esse o tema principal, o trabalho assume um caráter multidisciplinar, tendo em vista que o referencial teórico resenhado pertence à área da Linguística Aplicada, mas perpassa por subáreas de ação e pesquisa ligadas à outras subáreas como, Planejamento e Gestão da Área, Grandes Exames e Certificação, Formação Inicial e Continuada de Agentes, Materiais de Ensino e Aprendizagem e ainda Diretrizes para a Oferta de Línguas. Procura ganhar corpo por meio da explicitação de conceitos considerados importantes para o fim a que se destina a pesquisa. Assim, versa sobre competência, desempenho, nível limiar, entre outros. Em se tratando das práticas metodológicas usadas, pautamo-nos na pesquisa qualitativa, mediada por procedimentos de estudo de caso envolvendo análise documental. A proposta de níveis de desempenho foi sugerida e submetida a professores de PL2 para a apreciação crítica. A análise e a discussão da proposta visam alcançar temas emergentes na área de PLE (grande área) como a necessidade de se ter um referencial de níveis brasileiro para o ensino da língua-alvo, por exemplo. Esta dissertação pretende contribuir significativamente para a construção do ensino e da aprendizagem de qualidade da Língua Portuguesa em um contexto de globalização à medida que poderá também servir de parâmetro de ensino para os testes aplicados ao público de PLE ou PL2.

Palavras-chave: Avaliação, Referencial de níveis de desempenho, PLE, PL2.

ABSTRACT

The research presented here is located in the subarea entitled RENIDE, held by the largest area of Language Teaching Policies (POELin). It aims at proposing a framework of Portuguese as a Second Language (PL2) performance levels. It also takes on a multidisciplinary approach since it encloses subareas of action and research that belong to, for instance, Planning and Management of the Area, Great Exams and Certification, Teachers' Initial and Continuing Training, Teaching and Learning Materials, as well as Guidelines for offering languages. It aims at achieving weight by turning some concepts considered important for the research's goals explicit. Thus, it deals with competence, performance, and threshold level, among others. In terms of methodology, it is based on qualitative research, mediated by case study procedures that involve data analysis. The proposal of performance levels were submitted to PL2 teachers for critical discussion. The analysis and discussion of the proposal aim at achieving emerging issues in the area of PLE (great area), such as the need to have Brazilian level references for the teaching of the Target Language, for instance. This work aims at meaningfully contributing to the construction of a quality teaching and learning of Portuguese as a Second Language in a context of globalization as well as it may also serve as a teaching parameter for the tests offered to the public.

Key words: Assessment. Threshold levels of performance. Portuguese as a Foreign Language (PLE). Portuguese as a Second Language (PL2).

LISTA DE ABREVIATURAS

ACNUR – Alto Comissariado das Nações Unidas para os Refugiados

AELin/LA – Área de Ensino de Línguas – Linguística Aplicada

ALERS - Atlas Linguístico-etnográfico da Região Sul do Brasil

CELPE-BRAS – Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

CIPLA – Congresso Internacional de Política Linguística da América do Sul

CNIg - Conselho Nacional de Imigração

CNPQ – Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

CONARE – Comitê Nacional para Refugiados

DIROL – Diretrizes para a Oferta de Línguas

DOU – Diário Oficial da União

DTE – Divisão de Temas Educacionais

EB – Escola Bilíngue

EI – Escola Internacional

ENPLE - Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras

EPLE – Ensino de Português como Língua Estrangeira

EXPEL – Experiências e Lugares de Aprendizagem

FIC – Formação Inicial e Continuada de Agentes

GECERT – Grandes Exames e Certificação

GELNE – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste

ICUB – Instituto Cultural Uruguaio Brasileiro

IES – Instituição de Ensino Superior

INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

IPEA – Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada

IPOL – Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística

L1 - Primeira Língua

L2 – Segunda Língua

LE – Língua Estrangeira

LET – Línguas Estrangeiras e Tradução

LIBRAS – Língua Brasileira de Sinais

LM – Língua Materna

MEA – Materiais de Ensino e Aprendizagem

MEC – Ministério da Educação e da Cultura

MJ – Ministério da Justiça

MRE – Ministério das Relações Exteriores

NEPPE – Núcleo de Ensino de Português para Estrangeiros

ONU – Organização das Nações Unidas

PEC-G – Programa Estudante-Convênio de Graduação

PEC - PG – Programa Estudante – Convênio de Pós-Graduação

PEPPFOL – Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas

PF – Polícia Federal

PLANGEST – Planejamento e Gestão da Área

PLE – Português como Língua Estrangeira

PLH – Português Língua de Herança

POELIN – Políticas de Ensino de Línguas

QC – Quadro Canadense

QECR – Quadro Europeu Comum de Referencia

RENIDE – Referencial de Níveis de Desempenho

SIPLE – Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira

UnB – Universidade de Brasília

Unicamp – Universidade de Campinas

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Número de imigrantes no ano de 2014.....	13
Quadro 2 – Número de inscritos no CELPE-Bras entre 2010 e 2014.....	14
Quadro 3 – Número de alunos latinos selecionados pelo PEC-G.....	36
Quadro 4 – Número de alunos africanos selecionados pelo PEC-G	37
Quadro 5 – Quantidade de alunos asiáticos selecionados pelo PEC - G	37
Quadro 6 – Níveis Comuns de Referência: escala global (síntese).....	62
Quadro 7 – Critérios de avaliação da parte escrita do CELPE-Bras.....	72
Quadro 8 – Aspectos da avaliação oral do Celpe-Bras.....	74
Quadro 9 – Nível Elementar.....	87
Quadro 10 – Nível Nascente.....	88
Quadro 11 – Nível Intermediário	89
Quadro 12 – Nível Pré-Comunicador	91
Quadro 13 – Nível Comunicador Básico.....	93
Quadro 14 Nível Comunicador Pleno.....	95
Quadro 15 Nível Independente	96
Quadro 16 Nível Profissional	97
Quadro 17 Nível Especializado	98

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Modelo de Proficiência de Bachman e Palmer.....	67
--	----

SUMÁRIO

CAPÍTULO I – INTRODUÇÃO	12
1.1 Tema, relevância, motivação da pesquisa	12
1.2 Objetivo geral da pesquisa	18
1.3 Objetivos específicos	18
1.4 Metodologia	19
1.5 Estrutura da dissertação	19
CAPÍTULO II - FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA	21
2.1 Introdução	21
2.2 Política linguística do Brasil	22
2.2.1 Políticas de ensino de línguas	27
2.3 Panorama da área de PLE no Brasil	29
2.4 Os aprendentes de PL2 no Brasil	33
2.4.1 Candidatos ao PEG –G e PEC-PG	34
2.4.2 Pessoas em situação de refúgio	38
2.4.3 Funcionários de Embaixadas e Consulados	41
2.4.4 Estudantes de escolas bilíngües e Escolas Internacionais	41
2.5 Aspectos da avaliação no contexto de ensino de línguas	45
2.5.1 O papel da competência e do desempenho nos testes comunicativos	51
2.5.2 Níveis de desempenho: o que são e para quê servem	55
2.5.3 Nível Limiar	56
2.6 Níveis de desempenho usados nos parâmetros avaliativos no ensino de línguas estrangeiras	57
2.6.1 Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das línguas	57
2.6.2 Quadro Canadense de Competência Lingüística	64
2.6.3 Celpe-Bras	69

CAPÍTULO III – REFERENCIAL METODOLÓGICO	75
3.1 Introdução.....	75
3.2 Natureza da Pesquisa	75
3.3 Estudo de Caso	77
3.4 Análise documental.....	78
CAPÍTULO IV – PROPOSTA DO REFERENCIAL DE NÍVEIS DE DESEMPENHO E APRESENTAÇÃO DAS ANÁLISES DOS PARTICIPANTES	80
4.1 Introdução.....	80
4.1.1 Motivação para a criação do quadro específico de PL2.....	81
4.1.2 Público-alvo.....	82
4.1.3 Abordagem de ensino de línguas adotada	82
4.1.4 Classes de aprendizagem	83
4.1.5 Níveis de desempenho previstos	84
4.1.6 Níveis de desempenho necessários para atender às necessidades brasileiras.....	85
4.1.7 Descrição dos níveis.....	86
4.2 Níveis de desempenho do PL2.....	87
4.3 Apreciação crítica dos participantes	99
CONSIDERAÇÕES FINAIS	102
REFENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	105
ANEXO A – Número de Imigrantes no país	115
ANEXO B – Apreciação crítica do referencial de níveis por FC	121
ANEXO C – Apreciação crítica do referencial de níveis por VV	124
ANEXO D – Apreciação crítica do referencial de níveis por VG.....	126

CAPÍTULO I

INTRODUÇÃO

“A tarefa não é tanto ver aquilo que ninguém viu, mas pensar o que ninguém ainda pensou sobre aquilo que todo mundo vê.”

(Arthur Schopenhauer)

1.1 TEMA, MOTIVAÇÃO E RELEVÂNCIA

A trajetória do ensino de Português como Língua Estrangeira, doravante PLE ou EPLE¹ teve início na década de 1950 e segue ganhando força até os dias atuais. De lá para cá, o interesse pela língua vem caminhando em linha ascendente, no entanto, entendo que, atualmente, ele tenha sido potencializado pelo fato de a economia brasileira ter ocupado, em algum momento, um lugar de destaque dentro do cenário mundial.

O progresso social do Brasil combinado com os avanços econômicos em meio à crise financeira e econômica global - com início em 2008 - fez com que o País atraísse os olhares de outras nações para a nossa estabilidade financeira, para nossa cultura e, conseqüentemente, para a nossa língua.

Inúmeros estrangeiros vieram para o Brasil à procura de oportunidades de emprego, de estudo e de vida, pois aqui se instalaram várias multinacionais as quais fugiam também de uma crise fiscal².

Em busca feita no site <http://oestrangeiro.gov>, identifiquei o número de 940 mil imigrantes no ano de 2013. Já em solicitação feita à Polícia Federal

¹ Sigla indicadora da área de ensino e pesquisa em Português como Língua Estrangeira. Às vezes aparece como EPLE para significar Ensino de Português Língua Estrangeira. A sigla PLE está contida em outra, a SIPLE (Sociedade Internacional para o Português Língua Estrangeira), orientada para as questões profissionais num amplo espectro de interesses relacionados com o ensino e aprendizagem da língua portuguesa na perspectiva de um idioma não-materno posto para o aprendizado e para o seu ensino sistemático. Disponível em: http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf. Acesso em 25 de set. de 2014.

² A crise fiscal se manifesta quando o governo tem dificuldade para financiar seus gastos, em função do elevado nível de endividamento público, entre outros fatores.

Disponível em: http://cienciahoje.uol.com.br/revistach/2012/289/pdf_aberto/crisemundial289.pdf Acesso em 25 de set. de 2014.

(PF), quanto ao número de imigrantes no ano de 2014, recebi a informação de que a quantidade chegou à marca de 122,665 mil, conforme mostra o quadro a seguir:

Quadro 1 – Número de imigrantes no ano de 2014

CLASSIFICAÇÃO	QUANTIDADE (POR MIL)
TEMPORARIO	83,708
PERMANENTE	35,665
FRONTEIRIÇO	1,879
REFUGIADO	1,389
PROVISÓRIO	0,024
TOTAL	122,665

Fonte: <http://www.dpf.gov.br/acessoainformacao>.

Levando em consideração o aumento significativo do número de inscritos no exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (doravante Celpe-Bras) no ano de 2014, levanto a hipótese de que esses números podem ter influenciado também no aumento da demanda pelo PLE e do Português como Segunda Língua (PL2)³.

De acordo com informação recebida do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, o INEP, para o ano de 2014, no primeiro exame, inscreveram-se para o teste 4.633 candidatos e foram homologadas 4019 inscrições. Nos anos anteriores (2010, 2011, 2012 e 2013), o número de inscritos alcançou as seguintes marcas:

³ PL2 é o termo utilizado para referir-se ao ensino da língua estrangeira no país onde ela é falada como língua materna de minorias e/ou oficial/nacional.

Quadro 2 – Número de inscritos no Celpe-Bras entre 2010 e 2014

Edição	Total de inscritos	Total de homologadas
2010.01	2675	2484
2010.02	3259	3090
2011.01	2933	2735
2011.02	3928	3813
2012.01	3474	3268
2012.02	4570	4278
2013.01	4537	3973
2013.02	5709	5247
2014.01	4633	4019
2014.02	5777	5117

Fonte: <http://www.acessoainformacao.gov.br>

Ao observar esse aumento de imigrantes e de inscritos no Celpe-Bras, me reporto ao que disse Almeida Filho (s/d), quando afirmou em seu artigo intitulado “O Ensino de Português como língua não materna: concepções e contextos de ensino” que no momento em que um país começa a pesquisar e ensinar a sua língua materna, língua escolar, muitas vezes pátria ou nacional como língua estrangeira (LE) ou segunda língua (L2), é porque está começando a galgar uma escadaria nova.

Nesse contexto de ambição ou desejo de prospecção da nossa língua para outros cenários, é preciso considerar que o fato de o País ter ocupado uma posição vantajosa economicamente e ter apresentado políticas sociais que diminuíssem as desigualdades não lhe garante o preparo necessário e ideal para ensinar a sua língua materna a outros povos.

Entendo que, se de um lado há o aumento considerável do interesse em se aprender PLE por parte de pessoas de diferentes países e territórios, por outro, deve haver também uma busca constante por questões ligadas às Políticas de Ensino de Línguas (doravante POELIN) – inserida, por sua vez, no âmbito das Políticas Linguísticas de um país.

Conforme Almeida Filho (comunicação pessoal, 2014⁴), fazem parte de uma Política de Ensino de Línguas, as seguintes subáreas de ação e pesquisa: (a) Planejamento e Gestão da Área (PLANGEST), (b) Referencial de Níveis de Desempenho (RENIDE), (c) Grandes Exames e Certificação (GECERT), (d) Formação Inicial e Continuada de Agentes (FIC), (e) Experiências e Lugares de Aprendizagem (EXPEL), (f) Materiais de Ensino e Aprendizagem (MEA), e (g) Diretrizes para a Oferta de Línguas (DIROL).

Esta pesquisa, por sua vez, insere-se no item (b) dessa descrição sumária: Referencial de Níveis de Desempenho (doravante, RENIDE)⁵. No entanto, é prudente de minha parte informar que todas as subáreas mantêm pontos de contato entre si.

Considerando a reflexão feita anteriormente sobre o ensino de PLE, a escolha deste tema passou por algumas motivações. Primeiro, por ser falante nativa da língua, por nela conviver, circular socialmente, e, sobretudo, por ser o meu mais precioso instrumento de trabalho.

Como professora de Português Língua Materna (L1) há alguns anos, pude observar e perceber que suas dimensões geopolíticas têm ultrapassado os muros do país e avançado rumo a outras civilizações ao ponto de ocupar, hoje, a honrosa posição de terceira língua mais falada no mundo ocidental, a quinta do mundo, a segunda entre as línguas latinas e a primeira na América do Sul (PERALTA, s/d)⁶

Diante de tal percepção e tendo ingressado em um programa de pós-graduação *strictu sensu* em Linguística Aplicada, entendi que é importante e necessário conhecer, entre outras questões, sob quais parâmetros a nossa

⁴ Informado por Almeida Filho, em reunião do RENIDE no ano de 2014.

⁵ O Projeto RENIDE é coordenador e desenvolvido pelo Prof. Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho (UnB) e pela Profa. Dra Isabel Gretel María Eres Fernandes (USP) e em parceria com outros professores dos respectivos departamentos e de outras universidades, bem como de alunos do Programa de Pós Graduação das duas universidades.

⁶ <http://www.portaldalusofonia.com.br/artigosalinguancontexto.html>

língua vem sendo ensinada nos mais diversos contextos, entre eles, especificamente, o de PL2.

Com o desejo exposto ao corpo docente do Programa, fui convidada pelos professores José Carlos P. de Almeida Filho e Lúcia Maria de Assunção Barbosa a participar do projeto de pesquisa RENIDE, que tem como objetivo delinear os níveis de desempenho os quais deverão ser alcançados por estudantes de línguas nos seguintes segmentos de ensino:

- a) Final do Ensino Fundamental EF I (5 anos),
- b) Final do EF II (4 anos),
- c) Final do Ensino Médio (3 anos),
- d) Final da Licenciatura em Letras (4 ou 3 anos),
- d2) Final de curso tecnológico (4 ou 3 anos),
- e) Final de curso universitário em todas as carreiras ou cursos ,
- f) Níveis de Desempenho em Escolas de Herança com PLE no Exterior,
- g) Níveis Básico e Pleno de Competência em PLE no Brasil e Exterior.

Com a minha inserção no projeto, consegui enxergar com amplitude várias questões que circundam a grande área de Ensino e Aprendizagem de Línguas e, em especial, a área de PLE, as quais merecem atenção especial, tanto de nossa parte, como formadores quanto de nossos governantes, no que diz respeito às Políticas de Ensino de Línguas.

Uma entre as várias questões que se apresentam na área de PLE é o entendimento de que um ensino de línguas produtor de resultados significativos e substanciais para o aprendiz⁷ de português (LE ou L2) deve passar pelas mãos de agentes bem formados e bem preparados, que possuam bases teóricas consistentes, claras e sustentáveis, além de atitudes adequadas e capacidade de ação diferenciada para lidar com o ensino da língua portuguesa não mais como primeira língua ou língua materna (L1/LM), mas agora como L2.

⁷ Optamos pelo uso do termo **aprendente** em vez de **aprendiz** por entendermos que o primeiro nos remete à ideia de alguém que busca constantemente o conhecimento (aprendizagem contínua e constante) enquanto o segundo nos faz pensar em alguém que aprendeu e encerrou suas atividades de aprendizagem, de busca pelo conhecimento.

Sabendo-se que hoje, nos currículos da maioria dos cursos de Letras, não consta nenhuma disciplina relacionada ao Português como L2 ou LE que seja capaz de inserir e preparar o futuro professor para atuar no campo aplicado, outra motivação se fez latente. Assim, grande tornou-se a ânsia por adquirir mais conhecimentos sobre essa nova perspectiva do ensino de Português bem como de aplicá-los no contexto do ensino superior no qual trabalho há algum tempo.

O resultado desta pesquisa constitui-se como parte integrante de um documento a ser apresentado pelo projeto RENIDE no final de setembro deste mesmo ano de 2015. Em consonância com tal projeto, descreverei níveis de desempenho que poderão ser alcançados pelos aprendentes de PL2 durante o processo de aquisição e aprendizagem⁸ da língua.

Se considerarmos que o documento a ser apresentando (em sua versão final)⁹ poderá vir a ser um guia para o ensino e a aprendizagem de idiomas em instituições privadas ou públicas nos diferentes âmbitos (municipais, estaduais e federais) dos variados segmentos escolares, reconhecemos e validamos sua importância, necessidade e urgência.

Entende-se que a elaboração de um quadro de níveis está ligada às esferas do planejamento e da avaliação de rendimento dos alunos dentro do modelo da Operação Global de Ensino de Línguas (OGEL), proposto por Almeida Filho (2008). Assim, uma proposta que compreenda a aprendizagem, o ensino e a avaliação exige uma atitude de ação convergente e reflexiva contínua por parte de todos os agentes envolvidos nos processos de ensino e aprendizagem/aquisição de línguas.

Para a proposição do Referencial de Níveis de PL2, trabalharei com três documentos, a saber: O Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (doravante QECR), o *Niveaux de Compétence Linguistique Canadiens*, a que convencionamos chamar de Quadro Canadense, e também

⁸ De acordo com Schutz (2006), **aquisição** da linguagem refere-se a um processo de assimilação natural, subconsciente que se dá em situações reais de convívio com outras pessoas. Já a **aprendizagem** se dá a partir do estudo consciente da parte estrutural da língua.

⁹ A previsão de encerramento dos trabalhos do Projeto RENIDE está para o mês de setembro do ano de 2015.

o Certificado de Proficiência Língua Portuguesa para Estrangeiros, doravante Celpe- Bras.

Destaco que os dois primeiros documentos estão em outro patamar diferente do Celpe-Bras, pois apresentam fundamentação e orientação para o ensino de línguas, para o planejamento de cursos e materiais e para a avaliação. Já o último, o Celpe-Bras, apresenta uma proposta restrita à avaliação, deixando explícito, portanto, que tem um caráter diferente dos dois primeiros. Friso neste momento que me concentrarei nas propostas avaliativas apresentadas por cada documento e não nas demais materialidades do ensino apresentadas por dois deles.

O intuito do trabalho com tais documentos é analisar algumas questões que nos darão embasamento para a futura proposição do quadro brasileiro de níveis de referência para o ensino de PL2. Neste trabalho, adiantarei aspectos do que virá a ser esse quadro.

1.2 OBJETIVO GERAL

Apresentar uma minuta justificada de aspectos de um futuro referencial de níveis de desempenho do PL2.

1.3 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

1. Identificar as situações¹⁰ e especialidades¹¹ de ensino do PL2 no Brasil a fim de definir o público-alvo

¹⁰ **Situação de ensino e/ou aprendizagem de línguas** – condições específicas de uma dada instituição ou da vida privada em que uma língua é ofertada ou aprendida, geralmente de modo sistemático. O mesmo que CONTEXTO. (Definição apresentada por Almeida Filho em comunicação pessoal, 2015)

¹¹ **Especialidade** - condições específicas sob as quais uma língua é ensinada e aprendida, considerando-se os requisitos de um tipo de aprendizes. Por exemplo: ensino de línguas para fins específicos, ensino de línguas para crianças, ensino de línguas para refugiados, bilinguismo de fronteira, bilinguismo escolar, entre outros. (Definição apresentada por Almeida Filho em comunicação pessoal, 2015).

2. Buscar uma taxonomia para que sejam firmadas as descrições de desempenho dos níveis

Movidos pelo desejo de alcançar tais objetivos, propusemos a seguinte pergunta de pesquisa:

1. Dadas as várias situações e especialidades do ensino de PL2 no Brasil, quais níveis de desempenho na língua-alvo podem ser reconhecidos para guiar as materialidades da instrução da qualidade da aprendizagem e dos modos de avaliar o sucesso de aquisição dessa língua?

1.4 METODOLOGIA ADOTADA

Adotei neste trabalho a pesquisa qualitativa, com método de estudo de caso, na modalidade análise documental. Tais escolhas justificam-se em função do propósito de observar uma realidade e descrever aspectos da aprendizagem do contexto em que a pesquisa acontece, no caso, de PL2.

Contei ainda com a participação e colaboração voluntária de três professores de PL2 para realizarem uma apreciação dos níveis de desempenho propostos.

1.5 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Com a finalidade de cumprir os propósitos desta dissertação, abordei os vários aspectos que envolvem o tema, estruturando a pesquisa em quatro capítulos.

No primeiro capítulo, faço a introdução, na qual consta o tema escolhido, a motivação, a relevância deste trabalho para a grande área da Linguística Aplicada e mais especificamente, para a área de PLE, os objetivos e ainda a metodologia utilizada para se alcançar os objetivos traçados.

No segundo capítulo, abordo o referencial teórico usado para embasar o corpo desta pesquisa. Procurei trabalhar assuntos como: políticas linguísticas do Brasil, políticas de ensino de línguas, panorama da área de PLE no Brasil, o

público aprendente de português como segunda língua, avaliação no contexto de línguas, o papel da competência e do desempenho nos testes comunicativos, níveis de desempenho (o que são e para quê servem), e ainda os parâmetros avaliativos do ensino de línguas estrangeiras.

No terceiro capítulo, exponho os procedimentos metodológicos adotados durante o percurso, os quais permitiram que a proposição do quadro fosse estabelecida.

No quarto capítulo, proponho os níveis de desempenho e apresento, de forma compilada, a apreciação feita pelos professores participantes. Com isso, viso cumprir com os objetivos propostos inicialmente.

Por último, apresento as considerações finais mostrando as limitações do trabalho e apresentando perspectivas para novas pesquisas ou frentes de trabalho.

CAPÍTULO II

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

“Descobrir consiste em olhar para o que todo mundo está vendo e pensar uma coisa diferente.”

(Roger Von Oech)

2.1 INTRODUÇÃO

Este capítulo busca apresentar o referencial teórico que norteia toda a pesquisa. Para isto, apresenta conceitos e reflexões para embasar, encorpar e dar sentido ao trabalho.

Ao traçar o percurso da pesquisa, percebi a necessidade de considerar alguns assuntos, tendo em vista que o produto final desta dissertação – o referencial de níveis - ao mesmo tempo em que sofre influência de tais assuntos, também os influenciará de modo retroativo.

Assim, trato da política linguística do Brasil e das políticas de ensino de línguas a fim de identificar em que patamar nosso país encontra-se.

Em seguida, descrevo e interpreto a trajetória do ensino de Português como Língua Estrangeira no Brasil a fim de conhecer desde o seu surgimento até as atuais necessidades de ensino da língua. Ainda nesse contexto de ensino de Português como Segunda Língua, explico sobre o público aprendente dessa modalidade e quais as necessidades reais de uso dela.

Em outra seção, apresento (não de maneira aprofundada) o assunto “avaliação” no contexto de ensino de línguas. Mesmo não sendo o foco deste trabalho, julgo importante abordá-lo, pois as subáreas RENIDE e GECERT, indicadas na nossa introdução, podem influenciar-se ao ponto de provocarem tanto efeitos proativos como retroativos uma sobre a outra e ainda sobre as demais, conforme já mencionado.

Além desse aspecto, há ainda a questão da visão dos professores de línguas acerca de algumas questões: O que é avaliar? Como avaliar? Quais competências devem ser avaliadas? Como avaliar as competências e o desempenho em testes comunicativos?

Desse modo, com a intenção de responder essas questões, resgato teorias e estudos que tratam dos conceitos de “competência” e “desempenho” assim como do uso deles em testes comunicativos. E para complementar o estudo, faço considerações sobre o que é um nível de desempenho e para quê ele serve.

Para finalizar a trajetória, aponto os níveis de desempenho presentes em três parâmetros avaliativos, a saber: o Quadro Europeu de Referência para o Ensino das Línguas, o Quadro Canadense e o Celpe-Bras.

Observo que esses conceitos comporão um referencial importante para a compreensão do tema desta pesquisa.

2.2 POLÍTICA LINGUÍSTICA DO BRASIL

O conceito de política linguística foi proposto por volta dos anos 1960, dentro do campo da Sociolinguística, ciência advinda da Sociologia e da Linguística, cujos interesses passavam por questões temáticas relacionadas aos aspectos sociais e culturais da linguagem (Alkimim, 2003).

Os temas relacionados à linguagem, cultura e sociedade já haviam sido abordados antes de 1960, no entanto, foi somente em meados do séc. XX que o estabelecimento de uma área de estudos nos moldes científicos e que relacionasse os três temas acima foi estabelecido.

Enquanto as tendências dominantes da Linguística concebiam as línguas como homogêneas e uniformes, afastando assim o estudo das variações da língua, a Sociolinguística propunha que as variações não eram livres, mas sim correlacionadas a diferenças sociais (TORQUATO, 2010).

Assim, passou a ser objeto de estudo da Sociolinguística a diversidade linguística.

Essa ciência alcança diferentes dimensões de apreensão das relações entre linguagem e sociedade, bem como lida com a diversidade de problemas advindos dessa relação. Entre eles, encontram-se as políticas linguísticas.

Devido à amplitude do tema, não o explorarei de forma abrangente. Vou me ater ao contexto de estudos brasileiros, buscando apoio em alguns nomes que são expoentes da área, como, por exemplo, R.E. Hamel (1988, 1993, 2001) e L-J Calvet (2002, 2007), entre outros.

Conforme define Calvet (2007, p.3), políticas linguísticas dizem respeito às decisões do Estado no que concerne à relação existente entre as línguas e a sociedade.

Atualmente, as grandes linhas de política linguística brasileira têm se apoiado em dois eixos principais: a promoção da língua portuguesa, o ensino de espanhol como língua estrangeira no sistema de ensino nacional e um terceiro, estabelecido pelo Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística, doravante IPOL, criado em 1988 (PEREIRA, 2006), que atua, predominantemente, na área de educação bilíngue em línguas alóctones e autóctones¹².

Assim, para fins de contextualização do tema em âmbito nacional, informo que a situação sociolinguística mais geral do País é a do predomínio do português como língua oficial e do provável conflito desta com outras duzentas e setenta e quatro (274) línguas diferentes¹³.

Ao analisar a questão acima, podemos observar que houve um silenciamento histórico no que concerne à diversidade linguística do nosso país (HAMEL, 2003) fato esse que pode estar relacionado com a construção de uma identidade nacional monolíngue do Brasil (Morello & Oliveira, s/d; Hamel, 2003; Campos, 2006).

¹² Línguas autóctones (línguas indígenas) e línguas alóctones (línguas de imigrantes). Disponível em <https://books.google.com.br/books/> Acesso em 30 de nov. 2014.

¹³ Disponível em <http://www.ipol.gov.br/>. Acesso em 13 de jan.2015.

Conforme aponta Monserrat (2001) e Brostolin (2003), o apagamento das línguas indígenas, certamente, impediu a criação de uma política oficial clara para tais línguas.

Outro exemplo, apontado por Altenhofen (2004), é o das línguas de imigrantes, que ainda não encontraram nas políticas do país guarnição que garanta os direitos linguísticos daqueles que as falam. Por outro lado, a mesma autora aponta que:

[...]Resta, no entanto, alargar essa perspectiva para o terreno das línguas de imigrantes, que sequer são mencionadas na legislação vigente [Constituição Federal de 1988], não obstante a sua representatividade em amplas áreas do sul do Brasil, como atesta o mapa da sua distribuição apresentado pelo ALERS.¹⁴

A partir da consideração feita por Altenhofen (*id.*), nota-se que, paulatinamente, essa situação das línguas minoritárias vem sendo modificada pelas políticas linguísticas do Estado e de outros agentes sociais. Isso tem permitido que a diversidade cultural e linguística ganhe força e espaço dentro das propostas políticas apresentadas por esses agentes.

Outro exemplo que demonstra certo avanço nessa direção das políticas linguísticas é o que aconteceu com a Língua Brasileira de Sinais – Libras - oficializada pela Lei 10436/2002¹⁵.

Há também de se referenciar sobre a criação de um Grupo de Trabalho Intersetorial¹⁶, no ano de 2006, o qual encaminhou ao Governo Federal

¹⁴Atlas Linguístico-etnográfico da Região Sul do Brasil (ALERS)

¹⁵Disponível em <http://www.ipol.gov.br/>. Acesso em 10 dez.2014

¹⁶O Grupo de Trabalho da Diversidade Linguística foi constituído no Seminário para a Criação do Livro de Registro das Línguas, que se realizou no Congresso Nacional em março de 2006. São membros desse GT representantes das seguintes instituições: Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan/MinC); Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade do Ministério da Educação (SECAD/MEC); Museu Emílio Goeldi do Ministério da Ciência e Tecnologia (MCT); Museu do Índio da Fundação Nacional do Índio, do Ministério da Justiça (FUNAI/MJ); Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão (IBGE/MPOG); Fundação Cultural Palmares do Ministério da Cultura (FCP/MinC); Laboratório de Línguas da Universidade de Brasília (UnB); Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados; Conselho Consultivo do Patrimônio Cultural do IPHAN; Unesco/ONU; Instituto de Investigação e Desenvolvimento em Política Linguística (IPOL). O GT tem o objetivo de analisar a situação linguística do Brasil, estudar a

propostas as quais refletiam sobre o tema “A Criação do Livro de Registro das Línguas”.

O objetivo do grupo era solicitar a realização de um Inventário Nacional da Diversidade Linguística como forma de mapear e depois criar políticas que assegurassem às duzentas e setenta e quatro línguas existentes no País a sua continuidade de existência.

Além disso, previu-se também a elaboração de emenda à Constituição que reconhecesse a pluralidade linguística do Brasil.

Outras políticas linguísticas de cooficialização de línguas também têm sido elaboradas em âmbitos municipais. Como exemplo, podemos citar São Gabriel da Cachoeira (AM), Pancas (ES) e Santa Maria de Jetibá (ES).

No primeiro município, foram cooficializadas três línguas indígenas, a saber, Tukano, Baniwa e Nheengatu. Elas conseguiram *status* de cooficiais pela Lei de nº Lei nº. 145/2002¹⁷, estabelecida pela Câmara Municipal.

O segundo município cooficializou a Língua Pomerana, pela Lei nº987/2007¹⁸ e o terceiro cooficializou também a Língua Pomerana pela Lei nº 1136/2009¹⁹.

Segundo Gilvan Müller de Oliveira, linguista do IPOL, o trabalho realizado por ele e pelo advogado Márcio Rovere, teve como preocupação fundamental respeitar o artigo 13 da Constituição Federal, que determina o português como língua oficial da União. Porém, a aprovação da lei mostra como a legislação pode ser utilizada para o fomento e a defesa da diversidade e da pluralidade.

Percebe-se que esses municípios tomaram para si a responsabilidade de legislar²⁰ sobre a diversidade linguística nos limites de seus territórios,

legislação que poderia gerir essa diversidade e propor estratégias para a criação de uma política patrimonial compatível com a diversidade linguística abrigada pelo Brasil.

¹⁷ Disponível em: <http://www.novomilenio.inf.br/idioma/20021211.htm>. Acesso em 10 dez. 2014.

¹⁸ Disponível em <http://www.cmpnacas.es.gob.br/cidade/lei/2007/987.pdf>. Acesso em 10 dez. 2014.

¹⁹ Disponível em <http://www.ipol.gov.br>. Acesso em 10 dez. 2014.

promovendo, assim, o reconhecimento dos indivíduos por meio de suas línguas bem como o respeito a eles.

Quanto às línguas de imigrantes, não há políticas linguísticas oficiais, entretanto, está sob a força de outros atores sociais (família, escola, comunidade local, igrejas, etc.).

Esses atores elaboram propostas que ajudam a compor as políticas linguísticas não oficiais. No estado do Espírito Santo, por exemplo, há cerca de cento e quarenta e cinco mil descendentes de germânicos – os pomeranos, que se reuniram para elaborar uma pauta com reivindicações diversas, entre elas, o uso da língua pomerana na escola em que as crianças e adolescentes estudam. Entretanto, não trataremos dos pormenores da questão para não fugir do nosso ponto de pesquisa.

Mostra-se relevante para a complementação dos estudos deste tópico mencionar a gestão das políticas linguísticas empreendidas pelo Estado brasileiro em âmbito internacional, mais especificamente, no contexto dos projetos de integração de Estados-Nações: Mercado Comum do Sul (doravante MERCOSUL) e Lusofonia, com limitação do estudo ao primeiro.

O MERCOSUL surge com o objetivo de promover a integração entre os Estados membros no que diz respeito a acordos comerciais, econômicos, financeiros, educacionais, entre outros.

Nesse sentido, apesar de sabermos que muitos países membros do acordo convivem com um ideal de monolingüismo, alguns têm caminhado rumo ao reconhecimento da diversidade linguística que os constitui por causa da integração entre os Estados, que está precedida por interesses socioeconômicos.

Alguns traços da elaboração de políticas linguísticas voltadas para a integração do bloco têm suas primeiras manifestações no Protocolo de Intenções, assinado pelos Ministros de Educação, em dezembro de 1991, no

²⁰ O Estado brasileiro é uma Federação que se divide em Estados e Municípios, os quais são autônomos para legislar desde que não contradigam ou contrariem a Constituição Federal.

que se demonstra o interesse em difundir a língua espanhola e a portuguesa por meio de sistemas de educação, conforme mencionado no item 2.2.

A Lei nº. 11.161/2005 que determina a obrigatoriedade da oferta do ensino de espanhol nas escolas durante os três anos do Ensino Médio comprova uma das elaborações iniciais e estratégicas dessa política linguística internacional.

Alguns eventos relacionados à política linguística do País estiveram presentes em vários fóruns linguísticos do Brasil, indicando assim que a questão vem se fazendo presente no pensamento de pesquisadores e estudiosos dessa área. Para fins de conhecimento, cito alguns deles, como o ENPLE – Encontro Nacional sobre Política de Ensino de Línguas Estrangeiras, proposto pela Associação de Linguística Aplicada e o CIPLA – Congresso Internacional de Política Linguística da América do Sul, realizado pelo Gelne – Grupo de Estudos Linguísticos do Nordeste.

Embora reconheça tais iniciativas, corroboro Pereira (2006) que afirma ser preciso desenvolver uma política de ensino de línguas que abarque também as necessidades regionais do Brasil e toda sua diversidade. Só assim conseguiremos formar indivíduos capazes de interagir com pessoas de outras culturas, com maneiras de pensar e agir diferentes, a fim de que se tornem cidadãos do mundo (RAJAGOPALAN, 2003).

Procedo, por isso, ao estudo das questões ligadas às políticas de ensino de línguas.

2.2.1 Políticas de Ensino de Línguas

É importante saber que política de ensino de línguas se diferencia de políticas linguísticas. As políticas linguísticas estão filiadas à Sociolinguística e as políticas de ensino de línguas estão vinculadas à Área de Ensino de Línguas (AELin), por sua vez pertencente à grande área da Linguística Aplicada

Para Calvet (2007), o conceito de políticas linguísticas diz respeito às decisões do Estado quanto à relação existente entre as línguas e a sociedade. Estabelece ainda uma relação entre tipos de língua (vernácula, padrão, clássica, pidgin, crioula) e suas funções (gregária, oficial, veicular, internacional, de religião, língua de ensino, língua objeto de ensino).

Ao considerar, portanto, a última função mencionada (língua objeto de ensino) é possível compreender que política de ensino de línguas revela-se como uma especificidade das políticas linguísticas de um país.

De acordo com a explicação de Tomé de Castro (2013), uma política para o ensino de línguas pressupõe a implementação das ações tomadas pelo Estado, ou seja, pressupõe o planejamento do ensino e a variação em função do contexto geográfico, geopolítico, histórico e econômico.

A título de exemplificação da afirmação, temos política para o ensino do português que apresenta matizes diferentes a depender dos contextos: PLE no exterior, português como L2, português dentro do contexto do MERCOSUL, ou ainda nos países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (doravante CPLP). No caso de PLE, considero que ele se mostra como uma função específica de tais políticas linguísticas do país, tendo em vista que chegou ao patamar de língua objeto de ensino.

Por outro lado, é importante chamar a atenção para o fato de que uma política para o ensino de línguas está sob influência da função simbólica da língua (considerações políticas, sociais, econômicas, práticas ou religiosas mais ligadas à política linguística do país); da função comunicativa (necessidades reais de comunicação) e ainda de outras dimensões, como os ambientes de ensino e aprendizagem: o tipo de aprendizagem (formal ou informal), os segmentos de ensino (primário, secundário, médio, profissionalizante, universitário), a idade dos aprendizes, os objetivos da aprendizagem e ainda as forças de terceiros, principalmente os formuladores de políticas (*ibid.*).

As razões apresentadas, entre outras, tornam-se objeto de atenção e de preocupação. Como afirma Bohn (2000, p.128), se os intelectuais tradicionais,

representados por linguistas aplicados, pesquisadores e lideranças de associações prescindirem da participação efetiva dos professores, o movimento social a favor de políticas para o ensino de línguas será fracassado, tendo em vista que esses profissionais exercem uma força significativa dentro do processo de ensino e aprendizagem por estarem à frente de salas de aulas, são os intelectuais orgânicos.

No que se refere às políticas de ensino de PLE, exploro algumas questões na próxima seção, pois coincidem com o panorama feito sobre a área de PLE no Brasil.

2.3 PANORAMA DA ÁREA DE PLE NO BRASIL

O ensino de PLE teve sua trajetória com início marcado ainda nos tempos de colonização do Brasil, uma vez que a língua portuguesa, recém-chegada da Europa, se fez estrangeira aos habitantes que aqui viviam – os indígenas.

Avançando no tempo, rumo às iniciativas mais significativas de promoção da língua e da cultura brasileira, chegamos ao ano de 1940, em que foi criado o Instituto Cultural Uruguaio Brasileiro (ICUB). Esse Instituto surgiu como reflexo de uma primeira iniciativa institucional oficial do Estado brasileiro para promover o PLE²¹.

Mais adiante, na década de 1960, o ensino de PLE se fez necessário aos que aqui já estavam porque o Brasil passou a contar com inúmeros estrangeiros interessados nas oportunidades de emprego que o país oferecia. Um exemplo disso foi o caso da Universidade de Campinas (Unicamp), que no ano de 1966²², com a missão de ensinar português aos docentes estrangeiros que por lá chegaram, deu início às atividades de EPLE.

²¹Disponível no site <http://www.dc.itamaraty.gov.br/divisao-de-promocao-da-lingua-portuguesa-dplp-1/>. Acesso em 10 jan. 2015.

²²Informações retiradas do site da Unicamp.

(<http://www.unicamp.br/~matilde/entrevista2006.html#intro>. Acesso em 16 agos. 2014.

Na mesma década, criou-se o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (doravante PEC-G), criado oficialmente em 1965²³ com a missão de oferecer a estudantes de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras.

Outros episódios como esse ocorreram no País em diversas regiões, mas, em se tratando da área institucionalizada de PLE, pode-se afirmar que ela teve seu marco inicial nos anos 1980, quando o Departamento de Línguas Estrangeiras e Tradução (LET) da Universidade de Brasília – UnB – ofertou por dois semestres a disciplina Português para estrangeiros para os alunos que se encontravam em situação regular de estudante. À comunidade externa foi oferecido, paralelamente, o curso intitulado de Curso Básico de Português para Estrangeiros (CUNHA E SANTOS, 2002).

Dois anos depois, em 1990, foi criado o Programa de Ensino e Pesquisa em Português para Falantes de Outras Línguas – o PEPPFOL. O referido programa desenvolveu um projeto de Educação de Professores e Pesquisadores em Português como L2 que, mais tarde, serviu de plataforma para o mestrado em Linguística Aplicada.

Tomando a Universidade de Campinas (Unicamp) como modelo, o mestrado ofertou, entre outras disciplinas, a de Ensino e Aprendizagem de Português como L2 ou Outra Língua, voltada, principalmente para a área de LE. (*op.cit*).

A década de 1990 abrigou uma série de tentativas de implementação e incrementação da área de PLE. Um exemplo disso foi a criação, no ano de 1991²⁴, da Sociedade Internacional de Português Língua Estrangeira, comumente chamada e conhecida de SIPLE. Sua fundação ocorreu por ocasião do III Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, realizado na Unicamp, no período de 31 de agosto a 3 de setembro de 1992. O evento tornou-se local propício para a eleição da primeira diretoria, tendo em vista a

²³ Disponível em <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>. Acesso em 16 agos. 2014

²⁴ Ver site da SIPLE (www.siple.org.br)

quantidade significativa de professores, pesquisadores, representantes de órgãos institucionais, além de estudantes da área de PLE que ali se encontravam reunidos.

Esse acontecimento representou a realização de um antigo anseio de todos os envolvidos em conferir à área um estatuto de profissionalização, seriedade e divulgação.

Por meio dessa Sociedade, a área tem sido amplamente divulgada. Revelam-se como objetivos dela: a) a oferta de apoio político-acadêmico aos pesquisadores e professores, sejam eles do Brasil ou do exterior; b) a promoção da troca de informações e contatos profissionais com instituições e outras associações interessadas em PLE e PL2; c) o apoio na criação e na melhoria de cursos de graduação e pós-graduação, entre outros.

Outro fator que certamente influenciou o crescimento da área foi o Tratado de Assunção, firmado no em março de 1991²⁵, entre Argentina, Brasil, Paraguai e Uruguai, com posterior ingresso da Venezuela e adesão da Bolívia para a criação do MERCOSUL.

Em sua vertente social, criou acordos com ênfase em áreas relevantes para os referidos países abarcando áreas de Ciência, Tecnologia, Inovação e Capacitação. Destacam-se também as iniciativas de criação do Sistema Integrado de Mobilidade no MERCOSUL (o SIMERCOSUL), que oferta programas de bolsas para estudantes e docentes.

Há ainda de se mencionar a participação do Ministério da Cultura e Educação (doravante MEC) quando, por meio de um grupo de especialistas da área da Linguística Aplicada, desenvolveu o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras, cuja oficialização deu-se em 26 de dezembro de 1994 por meio da Portaria 1787²⁶. O exame é aplicado no Brasil e em outros países com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE).

²⁵Ver site do MERCOSUL (www.mercosul.gov.br)

²⁶ Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/CelpeBras/cportaria1787.pdf>. Acesso em 15 nov.2014.

Em âmbito nacional, o Celpe-Bras é requerido pelas universidades para o ingresso em cursos de graduação e pós-graduação, no entanto, é importante ressaltar que é igualmente aplicado para fins de proficiência a quem se interessar. Já em âmbito internacional, serve de comprovação de competência na língua portuguesa, sendo aceito em empresas e instituições de ensino.

Nesse sentido, entendo que o exame tem se tornado um grande integrador desses acordos e convênios firmados. Um exemplo disso é o que acontece com os alunos do Programa de Estudantes – Convênio de Graduação, o PEC-G, sobre o qual exporemos mais adiante, em tópico específico.

Julgo necessário mencionar que a internet também tem se tornado um meio propício de discussões sobre assuntos relacionados às políticas de ensino de PLE e PL2. É possível encontrar *sites*, *blogs* e comunidades no *facebook* que convidam professores, estudantes e terceiros para essas reflexões. Podemos citar as comunidades “Fale Português”²⁷ e “Língua Portuguesa: uma Língua Global”²⁸.

Para reforçar o estudo desse assunto, proponho verificarmos as considerações sobre os resultados da análise diagnóstica preliminar feita por Almeida Filho (2007 p.42) no que diz respeito ao grau de desenvolvimento no EPLE.

Após estabelecer 14 critérios de mensuração dos índices, ele chegou à seguinte conclusão:

[...] dado que o caso do Brasil poderia ter tido como de implantação dos fundamentos, o resultado de nossa análise se nos mostrou, no geral, alentador, embora longe de plenamente satisfatório ao nível de preparo para o ensino institucionalizado e profissional de PLE que reconhecimentos como necessário para a nossa época.

Uma análise do esteio científico que vem emergindo na última década para amparar o desenvolvimento da área apresentou-se como mais alentador quando analisado separadamente.

Ao analisar o conjunto da maior parte dos projetos de pesquisa envolvendo o EPLE realizados em programas de pós-graduação em Linguística Aplicada, detectamos uma agenda viva, indicativa de uma tendência majoritária por pesquisa aplicada qualitativa sobre os

²⁷ <http://faleportugues.ning.com/>

²⁸ Disponível em <https://pt-br.facebook.com/pages/L%C3%ADngua-portuguesa-uma-l%C3%ADngua-global/499974210017228>. Acesso em 15 jan. 2015

processos de ensino-aprendizagem e localizada com frequência nas salas brasileiras de aula. Poucas indicações de pesquisas de aplicação de teoria linguística, mais típicas de décadas anteriores podem estar a indicar uma marca do conhecimento relevante contemporâneo com o qual sustentar o avanço do EPLE sob condições de ensino e aprendizagem dimensionadas em parte pelos critérios aqui propostos.

Se nos servíssemos hoje dos mesmos critérios para avaliar novamente o desenvolvimento do PLE, acredito que os resultados seriam positivos, pois é cada vez maior o envolvimento de pesquisadores, professores e alunos com aspectos do ensino e aprendizagem de PLE. Por outro lado, mesmo considerando essa progressão do interesse e do envolvimento com os assuntos em torno dessa área, esbarramos em muitos problemas decorrentes da ausência de uma política oficial de ensino de PLE.

Almeida Filho (s/d) afirma que, durante os governos de Fernando Collor e, na sequência, de Itamar Franco, houve ações empreendedoras a favor do Ensino de Português como Língua Estrangeira por parte de personalidades que ocupavam, naquele momento, cargos de confiança nos Ministérios de Relações Exteriores, da Cultura e da Educação. No entanto, não se pode dizer o mesmo acerca da formulação de uma política oficial deliberada e abrangente de português que apoiasse o ensino de PLE, dentro ou fora do país, e que levasse em conta aspectos voltados para a formação de novos professores em bases contemporâneas, a formação continuada de outros ao redor do mundo e ainda o estabelecimento de balizas para a criação de novos currículos, programas, materiais e exames de proficiência.

2.4 OS APRENDENTES DE PL2 NO BRASIL

Sabendo-se que o Brasil tornou-se um destino atraente para muitas pessoas de outras nacionalidades, seja para ficar aqui por tempo determinado ou não, despertei-me por conhecer os motivos que têm suscitado esse desejo. Esse fenômeno nos chama a atenção, desperta a curiosidade e nos leva a

refletir sobre a emergência de se criar uma política de ensino de PL2 oficial e institucionalizada.

No site <http://oestrangeiro.org>, consta uma matéria que nos explica sobre alguns dos motivos que justificam esse aumento considerável de imigrantes e refugiados no Brasil, a cada ano.

Camila Asano, coordenadora de política externa e direitos humanos da Conectas²⁹, afirma que fatores como a economia e a taxa de emprego, consideravelmente positiva, são razões que atraem esses imigrantes ou refugiados. Aliado a essa primeira razão, ela aponta que também está o fato de o país ter se colocado como ator global, uma potência emergente, o que acaba atraindo o interesse de outros países.

No caso dos haitianos, o fato de o Brasil fazer parte da missão de paz das Nações Unidas permite que haja uma imagem construída no sentido de solidariedade, tanto do estado como da sociedade brasileira. Todos esses fatores juntos fazem com que o Brasil seja um destino atraente.

Além do público mencionado, sabe-se que o Brasil mantém acordo educacional com outros países em desenvolvimento e isso nos revela outro perfil de aprendente.

Nos próximos itens, portanto, buscarei conhecer quem são os possíveis aprendentes do PL2. Pretendo, a partir disso, identificar as necessidades linguísticas desse público para projetar o arco de competências com as quais desejo trabalhar no nosso referencial de níveis.

2.4.1 Candidatos ao PEC-G e PEC-PG

Na década de 1960, o número de estrangeiros que vieram para o Brasil foi significativo. Entre eles, encontravam-se inúmeros estudantes. Diante de tal situação, se fez necessária a criação de um Programa de Governo que fosse

²⁹ Conectas Direitos Humanos é uma organização não governamental internacional, sem fins lucrativos, fundada em setembro de 2001 em São Paulo – Brasil. Disponível em <http://www.conectas.org>. Acesso em 13 jan.2015.

capaz de garantir condições de intercâmbio estudantil e de tratamento igualitário por parte das universidades. Nesse contexto, no ano de 1965, criou-se o Programa Estudantes-Convênio Graduação, conhecido como PEC-G, por meio do Decreto nº 55.613/65, hoje, regido pelo Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013.

O referido Programa é administrado pelo MRE, por meio da Divisão de Temas Educacionais (DTE), e pelo MEC, em parceria com Instituições de Ensino Superior em todo o país. Ele oferece aos estudantes de países com os quais o Brasil mantém acordo educacional, cultural ou científico-tecnológico a oportunidade de realizar seus estudos de graduação em Instituições de Ensino Superior (IES) brasileiras (Art.1º, Cap.I, Disposições Gerais, Constituição Brasileira de 1988). Para tanto, de acordo com o capítulo III, parágrafo 6º (sexto), inciso V (quinto) do Decreto 7.948 de 12 de março de 2013, os alunos que se candidatam ao Programa devem apresentar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, ou seja, devem se submeter ao exame CELPE-BRAS e alcançar, no mínimo, o nível intermediário para serem reconhecidos como proficientes. Caso isso não aconteça, os alunos devem retornar aos seus países.

O Art. 6º do referido Decreto, estabelece que é permitido inscrever-se no PEC-G os estudantes estrangeiros que se encontram na seguinte situação:

- I - residentes no exterior e que não sejam portadores de visto permanente ou qualquer outro tipo de visto temporário para o Brasil;
- II - maiores de 18 e preferencialmente até 23 anos;
- III - que firmarem Termo de Responsabilidade Financeira, em que assegurem ter meios para custear as despesas com transportes e para subsistência no Brasil durante o curso de graduação;
- IV - que firmarem Termo de Compromisso, em que se comprometam a cumprir as regras do PEC-G;
- V - que apresentarem certificado de conclusão do ensino médio e Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras.

Conforme informações do MRE, 55 países mantêm esse convênio com o Brasil. São eles:

1. África: África do Sul, Angola, Argélia, Benin, Cabo Verde, Camarões, Costa do Marfim, Egito, Gabão, Gana, Mali, Marrocos, Moçambique,

Namíbia, Nigéria, Quênia, República Democrática do Congo, República do Congo, São Tomé e Príncipe, Senegal, Tanzânia, Togo e Tunísia.

2. América Latina e Caribe: Antígua e Barbuda, Argentina, Barbados, Bolívia, Chile, Colômbia, Costa Rica, Cuba, El Salvador, Equador, Guatemala, Guiana, Haiti, Honduras, Jamaica, México, Nicarágua, Panamá, Paraguai, Peru, República Dominicana, Suriname, Trinidad e Tobago, Uruguai e Venezuela.
3. Ásia: China, Índia, Líbano, Paquistão, Síria, Tailândia e Timor-Leste.

De acordo com dados da DTE, do MRE, ao longo dos últimos treze (13) anos, seis mil (6000) estudantes foram selecionados pelo PEC-G, conforme mostram os quadros a seguir.

Quadro 3 – Número de alunos latinos selecionados pelo PEC-G

PAIS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
Argentina	1		1	1		6	2				1	1			13
Barbados				1				5	2	2	5	3	1	4	23
Bolívia	12	9	10	4	1	6	11	5	4	13	11	4	1	7	98
Chile	4	4	3	1	1		2	3	2	3	2	2	2	3	32
Colômbia	6	11		3	5	3	4	3	2	2	2	2	6	8	57
Costa Rica		2	2	3	1	3	3	1	4		3	2	1	1	26
Cuba					1	3	3	2	4	5	8	7	11	3	47
El Salvador	1		1	2		1	1	2			1		3	3	15
Equador	3	12	3	6	6	9	19	19	19	32	7	11	17	11	174
Guatemala	1		4		3	3	2	1	1		4	4	4	4	31
Guiana															0
Haiti							2	15	12	8	11	3	3	10	64
Honduras	1	4	9	7	3	5	7	9	4	3			3	21	76
Jamaica			5	4	3	7	5	3	4	5	10	6	8	10	70
México				1						1			2	3	7
Nicarágua		2						1			3		1		7
Panamá	14	12					1	2	2	3	8	1	5	1	49
Paraguai	70	86	85	43	20	68	48	42	42	32	28	26	22	24	636
Peru	18	23	11	2	5	12	13	11	14	11	11	7	7	16	161
Rep. Dominicana					1	1	1			1			1	1	6
Suriname		1													1
Trinidad & Tobago															
Uruguai	2	5	2	4			2	1	1	2		2	1	2	24
Venezuela	1	1	2		1	1	1			1					8
Venezuela	1		2		1	2			1	1		3			11
TOTAL	135	172	140	82	52	130	127	125	118	125	115	84	99	132	1636

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>

Quadro 4 – Número de alunos africanos selecionados pelo PEC-G

PAIS	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
Africa do Sul															0
Angola	3	21	29	23	33	11	31	28	91	68	48	83	61	53	583
Benin									11	5	7	19	40	37	119
Cabo Verde	117	65	227	263	192	230	314	265	381	206	133	76	100	88	2657
Camarões			1					2	1		3	6	4	9	26
Costa do Marfim				1	1			3	1				1	4	11
Gabão		11		2	1	1	3	4							22
Gana	2	3	7	9	11	6	3	3	6		1	1		7	59
Guiné-Bissau	36	88	111	97	58	186	159	19	133	181	95	55	118		1336
Mali							2								2
Marrocos															0
Moçambique	12	13	27	21	26	27	13	9	4	4	9	7	6	13	191
Namíbia	1	1													2
Nigéria	9	6	7	11	14	27	19	22	32			12	1	2	162
Quênia		4	14	14	11	12	5		6	3	3	3		2	77
R. D. Congo								9	106	46	78	92	26	19	376
Rep. Congo													4	6	10
S. Tomé & Príncipe			24		47	147	35	13	12	4	6	19	5	3	315
Senegal	7	2	4	1	1	3	5	1				1	1	4	30
Togo												4	11	8	23
TOTAL	187	214	451	442	395	650	589	378	784	517	383	378	378	255	6001

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>

Quadro 5 – Número de alunos asiáticos selecionados pelo PEC-G

PAIS	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	TOTAL
Paquistão								2	2
Tailândia								1	1
Timor Leste	1					1		34	36
TOTAL									39

Fonte: <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>

Como pode ser observado nos quadros 3, 4 e 5 respectivamente, os dados indicam que maior parte dos estudantes é proveniente do continente africano, com destaque para os países Cabo Verde, Guiné-Bissau e Angola.

Na América Latina, os paraguaios, equatorianos e peruanos são os maiores participantes e, na Ásia, os responsáveis pelos maiores números de selecionados são os timorenses.

2.4.2 Pessoas em situação de refúgio

Inicialmente, abordo o conceito da palavra “refúgio” com o intuito de esclarecer ou evitar equívocos quanto à literalidade dessa palavra, pois se tem percebido um sentimento coletivo de preconceito por parte da sociedade brasileira em relação às pessoas que se encontram nessa situação.

Recorri ao *site* do Alto Comissariado das Nações Unidas³⁰ para Refugiados, doravante ACNUR, e encontrei a seguinte concepção acerca do termo *refugiado* e não *refúgio*, estabelecida pela Convenção de Refugiados de 1951:

[...] refugiado é alguém que temendo ser perseguida por motivos de raça, religião, nacionalidade, grupo social ou opiniões políticas, se encontra fora do país de sua nacionalidade e que não pode ou, em virtude desse temor, não quer valer-se da proteção desse país.

Considerando o conceito apresentado, pode-se confirmar que alguém que está em situação de refúgio não é uma pessoa de caráter duvidoso, de má fé ou um fugitivo da justiça de seu país como imaginam muitas pessoas.

Partindo desse ponto, volto-me agora para a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) de 1951 e para a lei brasileira 9.474, de 1997, que afirma ser o refúgio um direito dos estrangeiros que se encontram em duas situações: a) possuem temor de perseguição por motivos de raça, religião, opinião pública, nacionalidade ou por pertencer a grupo social específico; b) que tenham sido obrigadas a deixar seu país de origem em função da violação dos direitos humanos.

Em busca realizada no *site* do Ministério da Justiça (MJ), extraí dados da pesquisa feita pelo Comitê Nacional para Refugiados³¹, (a partir de agora

³⁰ O Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR) foi criado pela Assembleia Geral da ONU em 14 de dezembro de 1950 para proteger e assistir às vítimas de perseguição, da violência e da intolerância. Desde então, já ajudou mais de 50 milhões de pessoas, ganhou duas vezes o Prêmio Nobel da Paz (1954 e 1981). Hoje, é uma das principais agências humanitárias do mundo.

Disponível em: <http://www.acnur.org>. Acesso em 15 dez.2014.

³¹ A lei brasileira de refúgio criou o Comitê Nacional para os Refugiados (CONARE), um órgão interministerial presidido pelo Ministério da Justiça e que lida principalmente com a formulação

CONARE), que nos mostra um crescimento acelerado do número de estrangeiros que têm solicitado refúgio no Brasil.

No ano de 2010, 566 solicitações foram registradas na Polícia Federal (PF); no ano de 2011, 1138 pedidos e no ano de 2012, registrou-se um aumento exorbitante de solicitações quando comparado ao ano 2010, chegando a atingir o percentual de 254% do número de solicitações.

Para o ano de 2013, encontrei estimativas do CONARE de que as novas solicitações cheguem ao número de 2.580, confirmando assim a tendência do aumento de pedidos a cada ano.

O CONARE também é o responsável brasileiro por analisar os pedidos de refúgio feitos às autoridades migratórias do país.

Segundo esse Comitê, os pedidos deferidos procedem de nacionais dos seguintes países: Colômbia (53), República Democrática do Congo (39) e da Síria(37).

Muitos desses estrangeiros têm buscado refúgio no Brasil por imaginarem que o país tem oferecido novas oportunidades de vida como vimos anteriormente. No entanto, o CONARE ressalta que o refúgio é concedido àqueles que enfrentam perseguições em seus países de origem.

No caso de cidadãos da Angola e da Libéria, o governo brasileiro seguirá as orientações do ACNUR e aplicará a cláusula de cessação de refúgio a essas pessoas.

A referida cláusula, implementada pelo governo brasileiro em 1º de junho de 2012, determina que seja concedida a esses estrangeiros o direito de pedir residência permanente no Brasil, deixando assim a condição de refugiados.

Vale lembrar que quanto aos refugiados de outras nacionalidades a ACNUR faz algumas exigências no que concerne às condições e documentação para realização do pedido de residência permanente no País.

Recomendamos que para maiores informações sobre a questão seja consultado o *website* da ACNUR, já que não trataremos dessas questões em detalhes.

No dia 21 de novembro de 2014, foram publicados no Diário Oficial da União (DOU), os nomes dos imigrantes que tiveram seus pedidos de concessão de permanência definitiva deferidos pelo Conselho Nacional dos Imigrantes, o CNIg.

Outros fluxos de deslocamentos de estrangeiros para o Brasil foram também identificados no ano de 2013, principalmente de países que passaram (ou passam) por crises humanitárias, como por exemplo, o caso da Síria, Costa do Marfim, Mali e República Democrática do Congo.

Há de se mencionar também a situação dos haitianos, os quais enfrentaram, em 2010, um grande terremoto que os trouxe para o Brasil.

Neste caso em especial dos cidadãos haitianos não houve enquadramento da situação dentro dos critérios de oferta de refúgio. Esse motivo levou o MJ, juntamente com o Ministério do Trabalho e Relações Exteriores a elaborar e publicar, no mês de janeiro de 2012, uma resolução voltada para a busca de uma solução humanitária para os haitianos. Essa decisão, portanto, permitiu a regularização de nove mil haitianos, conforme dados de 2013.

Como forma de aperfeiçoar a política de integração local dos refugiados, o CONARE, em cooperação com o Instituto de Pesquisas Econômicas Aplicadas (doravante IPEA) e em conjunto com o ACNUR está elaborando um perfil sócio-demográfico das pessoas refugiadas no Brasil. Esse documento servirá de base para a construção de um Plano Nacional de Atenção aos Refugiados.

2.4.3 Funcionários de Embaixadas e Consulados

Sabe-se que a embaixada configura-se como sendo a presença oficial de uma nação instalada dentro do território de outra nação. Consta de suas funções:

a) proteger os interesses do país e dos cidadãos que representa;

b) autorizar vistos de entrada ao país, expedir passaporte, procurações, testamentos, registros de nascimento, casamento e óbito e legalizar documentos nacionais para cidadãos do país que representa.

Quanto ao consulado, sua função principal é a de proteger e assistir aos cidadãos de seu país que estão em viagem ou morando no exterior, no entanto, outros serviços são prestados, como por exemplo, a emissão de documentos de viagens, emissão de certificados e atestados previstos na legislação brasileira, autenticação de documentos válidos no Brasil e ainda o registro de votos em eleições presidenciais.

Em casos de detenção, prisão ou falecimento de cidadãos, o consulado deve ser a instância procurada.

Em Brasília, hoje, há 127 embaixadas e, conforme dados de 2013, do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), a capital federal é a que possui mais embaixadas dos países africanos no mundo. Isso nos permite pensar que há um grande número de funcionários estrangeiros que trabalham nesses lugares e que precisam, bem como seus familiares, aprender PL2.

2.4.4 Estudantes de Escolas Bilíngues e Escolas Internacionais

Conforme mencionado há pouco no item anterior, o aumento do número de estrangeiros que exercem funções diplomáticas no País implica na necessidade de se ter escolas bilíngues (EB) ou internacionais (EI) suficientes e bem preparadas, no que diz respeito à formação específica dos professores,

à composição do currículo e às metodologias de ensino de línguas para atender a esse público.

No Brasil, esses modelos de escola aumentam a cada ano, segundo reportagem da revista eletrônica *Mães e Filhos: educação, saúde e relacionamento*³². A grande maioria das escolas está situada no estado de São Paulo.

No Distrito Federal, atualmente, temos muitas escolas bilíngues e escolas internacionais que atendem às demandas de estrangeiros e ainda de famílias interessadas em preparar os seus filhos para um mundo cada vez mais globalizado.

Vale mencionar que as escolas internacionais surgiram para atender às necessidades de famílias estrangeiras residentes no Brasil, no entanto, não são exclusivas para esses. Elas se caracterizam por apresentarem organização curricular e calendário de seus países. Já as escolas bilíngues, seguem orientações do MEC e apresentam calendário brasileiro.

No que tange ao ensino de PL2 – objeto de nossa pesquisa – busco conhecer as propostas pedagógicas de três (3) escolas bilíngues e internacionais, sendo duas (2) do Distrito Federal e uma (1) de São Paulo. Optamos pela SIS - Escola Internacional Brasil - Suíça³³, Escola das Nações³⁴ e Maple Bear³⁵.

A seguir apresento trechos dos textos disponíveis em suas páginas eletrônicas sobre o aspecto mencionado.

³² Disponível em <http://maesefilhos.com/alfabetizacao-em-dois-idiomas/> Acesso em 23 jan. 2015.

³³ Disponível em: <http://www.swissinternationalschool.com.br/pt-BR/Overview/Profile>. Acesso em 21 jan.2015.

³⁴ Disponível em: <http://www.escoladasnacoes.com.br/page.cfm?p=902>. Acesso em 21 jan. 2015.

³⁵ Disponível em : <http://www.maplebear.com.br/> Acesso em 22 jan.2015.

I. SIS - Escola Internacional Brasil- Suíça:

[...] A SIS - Escola Internacional Brasil-Suíça iniciou suas atividades em 2011, oferecendo a Educação Infantil bilíngue para crianças de 3, 4 e 5 anos de idade. 50% das aulas são ministradas em Português e 50%, em Inglês. As salas de aula são separadas para o ensino em Português e em Inglês.

Em uma delas, todo o material utilizado (livros, jogos, murais) e produzido pelos alunos é em Inglês assim como a língua a ser usada para ensino e comunicação. Já na outra sala de aula, o mesmo acontece em Português.

O ensino bilíngue na SIS apresenta três características fundamentais:

- Uma sala como referência para cada idioma.
- As crianças, quando entram em determinada sala de aula, já sabem qual é o idioma a ser utilizado naquele ambiente.
- Uma professora como referência para cada idioma.

Com as professoras que ministram aulas em Inglês, dentro ou fora de sala de aula, as crianças sabem que só se comunicam em Inglês. O mesmo acontece com as professoras que ministram aulas em Português.

Horário semanal organizado em blocos.

O horário escolar semanal é organizado de tal forma que os alunos nunca têm menos de duas aulas seguidas no mesmo idioma. Isso é fundamental, pois permite aos alunos vivenciarem um processo de aprendizado naquele idioma através da imersão.

Como o planejamento das professoras de Português e Inglês é feito em conjunto, oferecemos conteúdos interligados para as crianças em ambas as línguas.

II. Escola das Nações

O programa bilíngue da Escola das Nações desenvolve habilidades de uso das línguas inglês e português, incentivando os alunos em um ambiente no qual os dois idiomas são usados para o ensino das áreas do conhecimento que fazem parte do currículo.

Os alunos que possuem pouca ou nenhuma habilidade na língua inglesa ou na portuguesa são matriculados no programa Português como Segunda Língua (PSL) ou no programa Inglês como Segunda Língua (ESL).

Nossos programas PSL & ESL oferecem aulas interativas planejadas por profissionais treinados e supervisionados pelos coordenadores. Os estudantes desenvolvem habilidades básicas e fluência em uma ou em ambas as línguas.

O aluno permanece no programa PSL ou ESL até o momento em que pode se comunicar efetivamente com professores e pares e consegue ler e escrever em um nível de proficiência que permite a ele assistir às aulas regulares de todas as áreas de conhecimento.

III. Maple Bear

Educação Infantil

O programa de educação infantil da Maple Bear contempla elementos da língua inglesa e prioriza a alfabetização em português.

Intermediate

Já no Intermediate Kindergarten, os alunos vão receber mais estímulos na língua materna, serão incentivados a compartilhar fontes de informação, comparar ideias e opiniões, interpretar diferentes linguagens, desenvolver pensamento crítico, além dos incentivos à investigação sobre o sistema alfabético de escrita.

Ensino Fundamental I

A partir do Year 1 (seis anos), metade do programa é apresentado em inglês. Nele, as crianças aprendem Inglês, Matemática e Ciências. As disciplinas ministradas em português são: Língua Portuguesa, Geografia e História. Todas as matérias, independentemente se ensinadas em inglês ou português, são elaboradas para ajudar no estágio de desenvolvimento em que o aluno se encontra.

Ensino Fundamental II

[...] O programa de ensino fundamental Maple Bear atende aos parâmetros curriculares estabelecidos pelo Ministério da Educação do Brasil e, por ser um método bilíngue, parte do currículo é ministrado no segundo idioma. As disciplinas ministradas em inglês são: Língua Inglesa (English Language Arts), Matemática e Ciências[...]

A partir dos dados apresentados, notamos que, a cada ano, o Brasil tem recebido mais estrangeiros e isso pode indicar que o ensino de PL2 também está em expansão e necessita de avanços no que diz respeito à qualidade do ensino.

Nesse quesito da qualidade, devem ser considerados tanto seus aspectos macro, como uma política de ensino de línguas concreta e consistente para o PL2, quanto os micro, como a criação de um referencial de níveis de desempenho que explicita as competências desejáveis de um usuário proficiente da língua-alvo.

Conforme mencionado anteriormente, no início do trabalho, as subáreas da POELIN dialogam entre si em vários momentos, de maneira que, “alterações operadas em numa delas podem acarretar câmbio nas outras” (ALMEIDA FILHO, 2007, 2008). Quero dizer que, ao arriscar-me à elaboração da proposta de níveis, estou arriscando-me também a projetar mudanças, a longo prazo, nas formas de avaliar os estudantes de línguas. Esse efeito de um objeto (e não me refiro a algo físico) sobre outro é conhecido como efeito retroativo. Em inglês, *washback effect*³⁶.

Seguindo nessa direção, ao esboçar os caminhos da pesquisa, percebi a necessidade de estabelecer, de início, o ponto de referência para que, a partir dele, desenhasse o percurso da pesquisa daqui em diante. Em outras palavras, isso se traduz na necessidade de, primeiro, conhecer o molde avaliativo contemporâneo no qual se ampara o Celpe-Bras (parâmetro avaliativo brasileiro) para, depois, prosseguir rumo à proposta de níveis.

Entendo que, dessa forma, não corro o risco de projetar um instrumento para o ensino que seja divergente da forma de avaliar já existente no país.

2.5 ASPECTOS DA AVALIAÇÃO NO CONTEXTO DE ENSINO DE LÍNGUAS

Início esta seção informando que o assunto “avaliação” é bastante amplo e complexo se considerarmos todos os aspectos que o envolvem. Por isso, ressalto que não é minha intenção tratá-lo em profundidade e extensão, pois, se assim fizesse, correria o risco de perder o foco do trabalho.

Volto-me para a avaliação em contexto de ensino de línguas observando, primeiro, a concepção que permeia o imaginário de professores a respeito de suas práticas avaliativas.

Depois, reviso sobre os modelos de testes e avaliações adotados ao longo da história com a intenção de encontrar em qual molde encaixa-se o parâmetro avaliativo brasileiro Celpe-Bras.

³⁶ Watanabe (1996) define efeito retroativo como o impacto dos exames no ensino e na aprendizagem.

Dando continuidade ao assunto, percebo que, enquanto a avaliação em larga escala despertou interesse em muitos pesquisadores, no campo aplicado de ensino de línguas não se pode dizer o mesmo.

Almeida Filho (2007, 2008, p.67) afirma que “[...] embora de alta importância, a questão da avaliação não tem merecido o mesmo volume de iniciativas de pesquisa que as outras fases da operação global de ensino de línguas”.

Entre os que manifestaram o desejo de investigação do assunto, encontramos Scaramucci (1993,1997); Rolim (1998); Porto (2003) e Romero (2003, 2004).

A maior parte dos autores interessou-se por investigar a prática avaliativa dos professores no intuito de compreender suas concepções acerca de “avaliar”.

Após a leitura de seus trabalhos (dissertações, teses e artigos), notei que somente no artigo de Romero (*loc.cit*) é que os resultados mostraram uma visão diferente do que era “avaliar” para professores e alunos em pré-serviço. Nesse trabalho, percebeu-se uma visão contemporânea do termo, ou seja, as concepções enraizadas na tradição de classificar pareciam estar se modificando.

Scaramucci, em 1997, no artigo intitulado “Avaliação de rendimento no ensino e aprendizagem de português/ língua estrangeira” apresentou alguns pressupostos e conceitos de avaliação em LE com o objetivo de estimular o professor a refletir sobre algumas questões como: a cultura de ensinar, as abordagens de ensinar e de aprender, a concepção de linguagem e ainda sobre suas crenças e mitos acerca da avaliação.

A mesma autora argumenta que a avaliação deve sempre ser orientada pela visão do que é linguagem, do que é língua estrangeira e do que é ensinar uma língua estrangeira. Reforça ainda que tudo isso está no bojo do que se denomina de abordagem.

Sobre abordagem, citamos Almeida Filho (2008, p.13) que a define como:

“uma filosofia de trabalho, um conjunto de pressupostos explicitados, princípios estabilizados ou mesmo crenças intuitivas quanto à natureza da linguagem humana, de uma língua estrangeira em particular, de aprender e ensinar línguas, da sala de aula de línguas e de papéis de aluno e de professor de uma ou outra língua”.

Com isso, entendo que a forma de avaliar do professor pode ser vista como um desdobramento da sua concepção de língua, linguagem e aprendizagem de língua estrangeira.

É conhecimento comum a todos nós que as concepções acima citadas não permaneceram estagnadas durante a história. Elas foram se modificando à medida que outras novas foram aparecendo. E assim, como consequência, modificavam-se também as formas de se avaliar.

Spolsky (1976) divide a história em três períodos compreendidos entre as décadas de 1940 e 1980. São o pré-científico, o psicométrico-estruturalista e o psicolinguístico-sociolinguístico.

No período pré-científico, anterior à década de 1950, como o próprio nome diz, os testes não apresentavam embasamento científico, ou seja, eram vistos como uma arte. Não havia, portanto, a ideia de avaliações específicas de línguas.

O entendimento sobre a aprendizagem da língua era percebido por meio de atividades que se encarregavam de coletar o conhecimento do aprendiz acerca da parte estrutural da língua-alvo. As traduções de textos literários e a leitura em voz alta se encarregavam dessa função. Posteriormente, todos os alunos eram submetidos a momentos de inquirição acerca de aspectos formais da língua-alvo.

A referida prática avaliativa se manifestou em decorrência do método de ensino da época: Método da Gramática e Tradução que, por sinal, estava amparado por uma visão estruturalista da língua.

A partir da II Guerra Mundial, no período entre os anos de 1940 e 1960, com a necessidade de expansão da comunicação entre as nações, outras habilidades além da escrita e da leitura ganharam força, principalmente a oral.

Regida pelas teorias do russo Ivan Pavlov e do psicólogo americano Buhus Skinner, a língua, ainda sob uma visão estruturalista, era adquirida pela formação de novos hábitos linguísticos, através do condicionamento de padrões (ou estruturas) que eram apresentadas gradativamente aos alunos. Temos como método de ensino o Método Direto e, mais tarde, o Audiolingual.

Desse período são os testes de modelo psicométricos, baseados na psicologia e no estruturalismo. Tais modelos incorporavam questões de

memorização, de repetição, de uso do vocabulário que refletiam não o uso da língua contextualizada, mas fracionada, sem propósitos comunicativos.

Alguns estudiosos, como Oller (1979) e Morrow (1979), apontaram as limitações e desvantagens dessa abordagem para testes em língua estrangeira.

Para o primeiro pesquisador, a análise dos itens isolados da língua despreza o fator interação entre esses elementos no contexto de comunicação, tornando-os insuficientes para tomá-los como base do ensino ou base para testes.

Confirmando as ideias do primeiro, há Morrow (1986), que defendia a ideia de que conhecer os elementos da língua não significa muito se o indivíduo não conseguir combiná-los de forma adequada e apropriada ao ponto de satisfazer as demandas linguísticas da situação desejada.

Esse autor, sugestivamente, chama a avaliação nessa fase de “Vale de Lágrimas” (Vale of Tears).

O modelo de testes psicométrico-estruturalistas não perdurou por muito tempo e, junto com a queda do Método Audiolingual, surgiram novas perspectivas para os testes bem como outras tendências de ensino e aprendizagem de língua estrangeira.

Pode-se afirmar que a mola propulsora dessas mudanças foram as concepções mais modernas de linguagem, que já não era vista de maneira descontextualizada e fragmentada em vários componentes para ser ensinada.

O potencial funcional e comunicativo da linguagem tornou-se o centro de discussão. Nesse momento, houve uma visão que enfatizava não mais a forma, mas a função da linguagem na comunicação. Assim, influenciados pelas teorias de Noam Chomsky e Dell Hymes, nos anos de 1970, os termos competência e desempenho surgem, ganham força e provocam reflexões acerca do que fazemos com o conhecimento que adquirimos.

Para Chomsky (1965), competência significa o conhecimento da língua no que diz respeito às suas estruturas e regras. Já ao termo desempenho, atribuiu a capacidade de uso da língua.

Paralelamente à era chomskiana se apresenta Dell Hymes (1972), quem incorporou a dimensão social ao conceito de competência, demonstrando assim sua preocupação com o uso da língua em situações reais.

Para ele, não bastava que o indivíduo soubesse e usasse a estrutura (fonologia, a sintaxe e o léxico da língua) para caracterizá-lo como competente em termos comunicativos. Era preciso que o indivíduo soubesse usar adequadamente as regras do discurso específico da comunidade na qual estava inserido, ou seja, era preciso que ele fizesse um uso mais criativo e dinâmico da língua, elaborado sempre dentro de um contexto de uso social. A linguagem, antes descontextualizada, passa a ser contextualizada, usada em situações reais de comunicação.

Por volta dos anos de 1980, dá-se início ao movimento comunicativo. A abordagem comunicativa foca seu ensino na comunicação e na negociação de sentidos. A visão de linguagem concebida é de uma ação conjunta de participantes com um propósito social.

Clark (2000, p. 49) define esse propósito social como:

Fazer coisas com a linguagem é diferente da soma de um falante falando e um ouvindo. Trata-se da ação conjunta que emerge quando falantes e ouvintes, - ou escritores e leitores – desempenham suas ações individuais em coordenação, como um conjunto.

Nessa perspectiva, os objetivos de ensino de LE se voltam para a competência **para** e **na** comunicação (ALMEIDA FILHO, 2008) e, por essa razão, os exercícios mecânicos, artificiais e repetitivos, focados na estrutura da língua, são rejeitados.

No que diz respeito às formas de avaliar, os testes integradores – em oposição aos testes de itens isolados – se evidenciaram. Esses modelos de testes sugeriam que a proficiência linguística era unitária, ou seja, era um todo, sem fragmentação, indivisível. Esses testes eram considerados um instrumento que mensurava a capacidade de o indivíduo unir habilidades de maneira mais próxima do processo de uso linguístico real.

Sendo assim, enquanto os testes de itens isolados fragmentavam a língua, os testes integradores a integravam, exigindo do examinado uma demonstração de domínio de mais de um nível linguístico ao mesmo tempo.

Apesar de trabalhar com uma visão holística, os testes integradores também sofreram várias críticas, não perdurando, portanto, no tempo. Morrow (*ibid.*), por exemplo, critica os testes integradores afirmando que atividades

como, ditado e *cloze* (típicos dos testes integradores) não servem de indicadores fiéis da capacidade de o falante traduzir a competência que ele está demonstrando no desempenho de atividades da vida real.

Além da crítica, o mesmo autor aponta as características de um teste, de fato, comunicativo. São elas: a capacidade de o falante desempenhar atividades específicas que reflitam as tarefas com linguagem autênticas, reais; o caráter qualitativo do teste em vez do quantitativo; a confiabilidade dos testes adquirida em função da sobreposição da qualidade em detrimento à quantidade.

As críticas e os apontamentos feitos por vários autores abriram caminho para uma evolução do período psicolinguístico-sociolinguístico.

Nos anos de 1990, o conceito de competência foi retomado por autores como Bachman (1991) e Bachman e Palmer (1996) no intuito de que ele avançasse ainda mais.

Afirmava-se que o uso da língua, sob o prisma da comunicação, deveria envolver tanto o conhecimento da língua quanto a capacidade de implementar ou usar esse conhecimento. Assim, saber uma língua significava ter a capacidade de utilizá-la em diversos contextos.

Isso refletiu em um tipo de avaliação que integrava as habilidades, utilizando-se para isso, as tarefas³⁷. Surgiram as primeiras mudanças em testes como TOEFL E IELTS, por exemplo.

Essa nova fase da avaliação é chamada por Morrow (1986), de Terra Prometida (Promised Land).

Conforme Hamayan(1995, p. 212)

Essa fase, portanto, distancia-se de uma visão de linguagem enquanto um conjunto cumulativo de habilidades, de meros exercícios estruturais, sendo mais compatível com uma visão de linguagem enquanto ferramenta para comunicação social. Essas medidas promovem uma inter-relação entre vários aspectos da linguagem (fonologia, gramática, vocabulário, regras de uso), assim como uma integração das quatro habilidades: (falar, ouvir, ler e escrever), e de várias dimensões, (adquirir, integrar, estender e refinar conhecimento assim como usá-lo de forma significativa). Daí uma preocupação maior pelo aprendiz, que deve ser avaliado de forma mais holística, levando em conta seu contexto social, acadêmico e físico e outros aspectos de sua vida pessoal,

³⁷ De acordo com Richards, Platt e Weber (1986), *tarefa* é o resultado de algo feito a partir da compreensão da linguagem, ou seja, é a resposta dada a algo processado e entendido pelo aluno.

profissional e acadêmica, enquanto partes integrais do desenvolvimento de sua proficiência.

Após esse retrospecto sobre o desdobramento das práticas avaliativas, que tomam como ponto de partida a visão dos conceitos apresentados na introdução, é preciso chamar a atenção para o fato de que, muitos professores de LE ainda apresentarem dificuldades em avaliar seus aprendizes à luz da abordagem comunicativa. Esse fato pode ser mais bem explicado se observarmos e compararmos a forma como o professor ensina com a forma como ele avalia. Percebe-se que muitos praticam um ensino comunicativo, mas avaliam de outra maneira, digamos, gramatical, requerendo sempre dos estudantes o domínio dos aspectos gramaticais sobre a língua.

Por questões didáticas, abrirei, a seguir, uma subseção para tratar do papel da(s) competência(s) e do desempenho nos testes comunicativos.

2.5.1 O papel da(s) competência(s) e do desempenho nos testes comunicativos

Estimulada por essa ideia de avaliar comunicativamente o nosso aluno dentro dos moldes mais contemporâneos de avaliação em LE, sigo com o estudo dos termos 'competência' e 'desempenho'. Pretendo, assim, contribuir para a formação do professor de línguas no sentido de evitar o descompasso existente entre a forma como ele ensina - com foco em quê competência(s) - e a forma como avalia.

Além dessa questão, ao explorar esses termos, objetivo analisar quais competências serão propostas no referencial de níveis de maneira que ele se torne compatível com o parâmetro avaliativo brasileiro, aceitável para o uso tanto para os aprendentes quanto para os professores de PL2.

Na seção 2.5, fizemos uma breve abordagem dos conceitos de competência e desempenho propostos, inicialmente, por Chomsky (1965) e, posteriormente, por Dell Hymes (1972), considerando a área de ensino de línguas. Retomaremos a partir deles.

Chomsky, em 1959 e depois em 1965, propôs em um dos trabalhos que lançou sobre os aspectos teóricos da sintaxe, a dicotomia entre dois conceitos: competência e desempenho. O primeiro foi definido como conhecimento tácito

que o falante possui sobre a estrutura e as regras da língua; ao segundo termo, desempenho, ele atribuiu a capacidade de uso da língua em situações concretas, sem preocupação alguma com a função social dessa. Concebeu este termo como um reflexo imperfeito da competência.

Nota-se que o primeiro termo concentra-se no conhecimento referente à parte estrutural, formal, gramatical da língua e, por isso, foi chamado também de competência linguística.

É perceptível que, na proposta chomskyana, o objeto de estudo é a competência linguística. Os elementos pragmáticos e semânticos são deixados de fora dos seus estudos, provocando, assim, reações teóricas salutares para o ensino de línguas estrangeiras (OLIVEIRA, 2007).

Depois, apresenta-se Dell Hymes, contestando a proposta de Chomsky por excluir da análise linguística elementos pragmáticos e semânticos. Para ele, qualquer falante ou ouvinte está inserido em uma realidade linguística que envolve relacionamentos socioculturais, além de estados emocionais e psicológicos diversos. Considera que limitar a competência linguística à parte gramatical é como estudar parcialmente o fenômeno linguístico.

A partir dessa análise, agrega-se ao termo competência a palavra comunicativa, querendo referir-se não apenas ao conhecimento da língua, mas também à habilidade de usá-la. Percebe-se aqui uma preocupação com a função social da língua.

Enquanto para Chomsky o conhecimento equivale à competência, para Hymes, o termo é uma das partes da competência. Dessa forma, deve-se a ele a junção das noções de competência e desempenho antes distintas.

Além disso, o autor agrega ao termo competência os conceitos de exequibilidade, adequação contextual e adequação de ocorrência. Em outras palavras, além de o falante saber estruturar uma frase, ele precisa adequá-la ao contexto social e cultural no qual será proferida, além de ser capaz de verificar a sua aceitabilidade nesse contexto (HYMES, 1972).

O estudo sobre competências não parou por aí. Mais tarde, dois linguistas canadenses, Michael Canale e Merrill Swain (1980) conceituaram competência comunicativa associando-a a conhecimento e habilidades. Eles chamaram de “conhecimento” aquilo que o indivíduo sabe sobre a língua e sobre outros aspectos do uso comunicativo dela. E de “habilidade”, o que ele

pode realizar (com certa qualidade) em situações de comunicação real usando esse conhecimento.

Na proposta feita pelos linguistas canadenses, o “conhecimento” só é útil se o indivíduo que o possui também tem a “habilidade” para utilizá-lo.

Assim, notamos que o conceito de competência comunicativa era composto por três outras competências: gramatical, sociolinguística e estratégica. Entretanto, os trabalhos de Widdowson (1978) sobre o discurso, levaram Canale (1983) a incluir outra competência à primeira: a discursiva.

Passo, agora, à explicação de cada uma das competências de acordo com o modelo desses autores.

- a) Competência gramatical – implica no conhecimento e domínio do código linguístico bem como na habilidade de reconhecê-lo e usá-lo para formar frases e palavras.
- b) Competência sociolinguística – diz respeito à habilidade do falante ou ouvinte em entender e expressar os enunciados dentro do contexto sociocultural em que estão inseridos. Em outras palavras, refere-se ao conhecimento das regras sociais e culturais de uso da língua.
- c) Competência estratégica – formada pelo conhecimento e pela habilidade que o falante ou ouvinte possui de utilizar estratégias verbais ou não-verbais como forma de compensar falhas advindas das outras competências.
- d) Competência discursiva - refere-se às regras do discurso. É o conhecimento que o falante tem de combinar formas gramaticais e sentidos para comunicar diferentes tipos de textos, falados ou escritos, de uma maneira unificada.

Quanto ao “desempenho”, cabe dizer que ele estava embutido no conceito de Dell Hymes por meio da expressão ‘ capacidade para usar’, no entanto, no modelo de Canale e Swain, ele não aparece. Para esses últimos, a realização e interação das competências durante a produção e compreensão de enunciados equivalem ao que chamam de ‘desempenho comunicativo’.

Cabe a mim mencionar também as contribuições que deram Halliday (1973) e Widdowson (1978) acerca do desenvolvimento do conceito de competência comunicativa.

O primeiro preocupou-se com o contexto da situação de uso da língua. Adicionou, portanto, a noção de funções da linguagem ao termo. Já o segundo, fez a distinção entre o que chamou de *usage* (regras gramaticais) e *use* (uso), chamando a atenção para a questão da proficiência.

Esse termo, proficiência, serviu de motivação para muitos pesquisadores e estudiosos do assunto, pois, era (e ainda é) considerado complexo e polêmico.

Segundo Scaramucci (2000), a definição de proficiência mantém relação direta com a visão de linguagem de quem a define e, por essa razão, as divergências aparecem.

Para Widdowson (1989), por exemplo, ser proficiente em uma língua significa mais do que compreender, ler, falar e escrever orações usando uma língua. É preciso usá-las para conseguir o efeito comunicativo desejado.

Stern (1987) a define como competência e conhecimento da língua; Bachman (1990) como capacidade linguístico-comunicativa, ao passo que Vollmer (1983) faz uma distinção entre proficiência linguística e capacidades linguísticas.

Para finalizar o assunto, portanto, recorro a Almeida Filho (1997b) que também se dedicou a essa questão na tentativa de fazer emergir o que é gerado pelo trabalho comunicativo no ensino e aprendizagem de uma nova língua.

Ele concebe comunicação verbal como um processo complexo, o qual exige dos envolvidos uma competência comunicativa que está na dependência de outras competências e conhecimentos. Assim, essa competência comunicativa inclui o desempenho do participante e esse, por sua vez, também depende do grau de acesso aos conhecimentos disponíveis.

De forma resumida, abarcadora e objetiva, ele retoma as definições anteriores e então conceitua competência comunicativa assim:

Almeida Filho (1997b, p. 56):

Um conhecimento abstrato subjacente e a habilidade de uso não só de regras gramaticais (explícitas ou implícitas) como também de regras contextuais ou pragmáticas (explícitas ou implícitas) na criação de discurso apropriado, coeso e coerente. Esse conceito de competência comunicativa é, para alguns teóricos, distinto do conceito de desempenho comunicativo (Hymes, 1972), mas o

tomamos aqui como englobando tanto competência como desempenho efetivo.

Percebe-se que ele engloba as noções de competência e desempenho, mas deixa claro que a expressão competência comunicativa se faz útil na medida em que o lugar que o desempenho ocupa fica, definitivamente, determinado.

Por hora, concluo o assunto retomando a questão inicial apresentada acerca do descompasso entre as formas de ensinar e de avaliar de muitos professores.

Pressuponho que o tipo de competência (linguística, de Chomsky) ou comunicativa (de Canale e Swain) adotada pelo professor trará implicações diretas também na forma que este avalia seus estudantes. Se a opção for pela primeira, o ensino se voltará simplesmente para os aspectos formais e estruturais da língua e a avaliação, portanto, também ficará restrita aos aspectos linguísticos. Ao contrário, se o professor adotar como conceito de competência a comunicação e o uso dela em meios sociais procurará trabalhar outros aspectos da língua além dos linguísticos e assim avaliará seu aprendente por meio de uma prática focada na comunicação.

2.5.2 Níveis de desempenho: o que são e para quê servem

Com o desejo de preparar nossos estudantes para desenvolver suas atividades cotidianas relacionadas aos estudos e ao trabalho e, de forma geral, à vida sociocultural, pensei em uma proposta de níveis de desempenho que nos indique o que o estudante deve conseguir realizar **com** e **na** língua-alvo Almeida Filho (*loc.cit*) em cada nível pré-estabelecido.

Nessa direção, trabalharei aqui o conceito de Nível Limiar e depois estabeleceremos uma taxonomia que direcione nossa proposta.

2.5.3 Nível Limiar

No capítulo apresentando por Almeida Filho (1989), no livro intitulado ‘ O ensino de Português para estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais’, o autor se propõe a examinar algumas questões acerca dos níveis limiares de proficiência linguística em língua estrangeira. O objetivo é convidar professores e pesquisadores a pensar sobre algumas questões: O que é um nível limiar? Qual a sua importância? Qual seu contexto histórico e quais são as limitações dos modelos teóricos atuais (da época)?

O autor Almeida Filho deixa claro que não é sua intenção apresentar um manual de descrições para aplicação imediata, no entanto, fazer desse material uma importante ferramenta de consulta para aqueles que atuam na área.

É importante esclarecer que não tratarei aqui de todos os pontos apresentados no texto como pontos de reflexão. O foco está em buscar embasamento teórico que me capacite a entender o que deve ser levado em consideração na proposição de um referencial de níveis de desempenho, considerando, sempre, o desenvolvimento da competência comunicativa.

Assim, menciono o conceito de nível limiar apresentado por Almeida Filho (1989, p.56):

O conceito de nível limiar se insere no contexto das teorias de habilidades básicas de comunicação em língua estrangeira. Uma teoria de habilidades básicas de comunicação é caracterizada como aquela que propõe uma descrição de um nível mínimo de poder comunicativo linguístico que permita ao usuário-aprendiz conviver funcionalmente nas situações mais comuns de língua-alvo em que se encontre.

Vale lembrar que estão vinculados ao conceito de nível limiar outros dois conceitos: competência comunicativa e abordagem comunicativa de ensino, no entanto, não os abordo novamente, uma vez que já os fiz no tópico 2.5.

Entender o conceito de nível limiar me permite, desde já, projetar o referencial de níveis tomando como ponto de partida atividades do cotidiano do aluno em contexto de uso real da língua. Não considero importante a forma

como o aluno aprendeu essa língua – se em contexto formal ou informal, dentro ou fora do país.

Embora não seja minha intenção trabalhar com as habilidades de forma separada, interessa-me que o aprendente saiba usá-las para atuar nas mais diferentes práticas sociais. Além disso, é um desejo grande que ele consiga a aprovação no exame de proficiência brasileiro, o Celpe-Bras.

2.6 NÍVEIS DE DESEMPENHO USADOS NOS PARÂMETROS AVALIATIVOS DE ENSINO DE LÍNGUAS ESTRANGEIRAS

Nas subseções anteriores, procurei explorar o tema avaliação, perpassando alguns aspectos do tema como a visão do que é, de fato, “avaliar” segundo as concepções de língua, linguagem e aprendizagem dos professores, os tipos de testes adotados ao longo da história do ensino de línguas, o papel das competências e do desempenho e o conceito de nível limiar, trabalhado por Almeida Filho.

Agora, portanto, munida de todo esse repertório de informações, entendo que é o momento de investigar quais os pressupostos teórico-metodológicos que compõem alguns dos parâmetros avaliativos usados no ensino de línguas estrangeiras.

A intenção com essa investigação é identificar os níveis de desempenho com os quais trabalham o QECR, o QC e a proposta de avaliação do Celpe-Bras para que, posteriormente, eu possa fazer uma comparação entre os três e deles sugerir a proposta de níveis.

2.6.1 Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das línguas

O Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das línguas é um documento elaborado pelo Conselho da Europa. É o resultado de estudos sobre o ensino de línguas feito e patrocinado pelo mesmo Conselho ao longo de 40 anos (MORROW, 2004).

De acordo com busca feita no site www.coe.int, o Conselho da Europa foi fundado em 1949 e, atualmente, reúne 47 países europeus além de mais

seis Estados de continentes variados os quais participam como observadores (Santa Sé, Estados Unidos, Canadá, Japão, México e Israel).

Quanto à administração do Conselho, ela é feita por um Comitê de Ministros, do qual participam representantes de todos os países membros.

A criação do Conselho da Europa nasceu de algumas motivações, mas, a partir de 1989, apresentou três missões especiais. Entre elas, a de fornecer certo *know-how* em domínios como os dos direitos do homem, da democracia local, da educação, da cultura, do meio ambiente.

É justamente na terceira missão que se encontrou motivação maior para o desenvolvimento do QECR, pois se entende que, em um continente extenso e com grande variedade de línguas nativas, o interesse pelo ensino de línguas tenha adquirido um carácter especial e inegável.

Ao desenvolver o ensino de línguas estrangeiras, o Conselho facilitaria, de forma direta ou não, a realização de outros objetivos, tendo em vista que as línguas possibilitam e facilitam as relações culturais, políticas, comerciais e financeiras entre os países membros e as populações dos países partícipes.

Nesse contexto, entre os anos de 1993 e 2000 foi elaborado o Quadro Europeu Comum de Referência para o ensino das línguas.

Publicado pelo Conselho da Europa no início de 2001, o QECR define como seus objetivos:

1. Encorajar todos os que trabalham na área das línguas vivas, incluindo os aprendentes, a reflectirem sobre questões como:
 - O que fazemos exactamente quando falamos ou escrevemos uns aos outros?
 - O que nos permite agir assim?
 - O que é que precisamos de saber a este respeito para tentarmos utilizar uma língua nova?
 - Como definimos os nossos objectivos e avaliamos o nosso progresso entre a ignorância total e o domínio efectivo da língua estrangeira?
 - Como se processa a aprendizagem de língua?
 - Que podemos fazer para nos ajudarmos a nós próprios e aos outros a melhor aprendermos uma língua?
2. Facilitar a troca de informação entre os que trabalham nesta área e os aprendentes, de modo a que estes possam ser informados sobre o que deles se espera, em termos de aprendizagem, e como poderão ser ajustados. (QECR, p.11)

Para chegar a esses objetivos mais gerais, o Quadro descreve com amplitude e riqueza de detalhes o que os aprendentes precisam aprender para usar a língua com fins comunicativos. Ele enfoca, principalmente, os conhecimentos e as competências necessárias para que seja desenvolvida a competência comunicativa.

No que diz respeito à abordagem adotada, apesar de não ter identificado referências explícitas à expressão “Abordagem Comunicativa”, notei algumas evidências que me permitiram concluir assim.

No capítulo II do Quadro (p. 29), identifiquei o seguinte trecho:

Um quadro de referência para a aprendizagem, o ensino e a avaliação das línguas vivas, transparente, coerente e abrangente, deve estar relacionado com uma representação de conjunto muito geral do uso da aprendizagem das línguas. A abordagem aqui adoptada é, também de um modo muito geral, orientada para a acção, na medida em que considera antes de tudo o utilizador e o aprendente de uma língua como actores sociais, que têm que cumprir tarefas (que não estão apenas relacionadas com a língua) em circunstâncias e ambientes determinados, num domínio de actuação específico. Se os actos de fala se realizam nas actividades linguísticas, estas, por seu lado, inscrevem-se no interior de acções em contexto social, as quais lhes atribuem uma significação plena.

Falamos de ‘tarefas’ na medida em que as acções são realizadas por um ou mais indivíduos que usam estrategicamente as suas competências específicas para atingir um determinado resultado. Assim, a abordagem orientada para a acção leva também em linha de conta os recursos cognitivos, afectivos, volitivos e o conjunto das capacidades que o indivíduo possui e põe em prática como actor social.

Dessa forma, fica fácil afirmar que a abordagem de ensino que norteou ou, pelo menos, influenciou o desenvolvimento do Quadro foi a Comunicativa, chamada pelo Conselho de “Abordagem de Acção”.

Essa abordagem, portanto, concebe o indivíduo como um ator social em constante interação com outros na tentativa de realização e cumprimento de tarefas cotidianas. Para que esse cumprimento de tarefas seja possível, é necessário que um conjunto de competências seja desenvolvido: competências gerais e, particularmente, competências comunicativas em língua.

Além disso, faz-se necessário considerar que:

As pessoas utilizam as competências à sua disposição em vários contextos, em diferentes **condições**, sujeitas a diversas **limitações**, com o fim de realizarem **atividades linguísticas** que implicam processos **linguísticos** para produzirem e/ou receberem textos relacionados com **temas** pertencentes a **domínios** específicos. Para tal, activam as **estratégias** que lhes parecem mais apropriadas para o desempenho das **tarefas** a realizar. O controlo destas acções pelos interlocutores conduz ao reforço ou à modificação das suas competências [grifos do documento] (QECR, p.30)

Além da definição de competências defendida pelo Quadro, alguns termos do trecho citado anteriormente são definidos e entendidos da seguinte forma:

- a) Competências como o conjunto de conhecimentos, capacidades e características que permitem que o indivíduo realize ações.
- b) Competências gerais são aquelas as quais o indivíduo recorre para realizar atividades diversificadas, não somente as específicas da língua.
- c) Competências comunicativas em língua são aquelas que permitem que o indivíduo aja utilizando meios linguísticos.
- d) Contexto refere-se aos acontecimentos e fatores situacionais, internos ou externos ao indivíduo, em que os atos de comunicação acontecem.
- e) Atividades linguísticas como o exercício da competência comunicativa em língua dentro de um domínio específico de produção ou recepção de textos, com vistas ao cumprimento de uma dada tarefa.
- f) Processos linguísticos dizem respeito à gama de acontecimentos neurológicos e fisiológicos envolvidos no processo de produção e recepção de textos orais e escritos
- g) Texto é qualquer sequência discursiva, seja falada ou escrita, que esteja relacionada com um domínio específico e que dá lugar a atividades linguísticas no decurso da realização de uma tarefa.
- h) Domínio denomina os diversos setores da vida social em que operam os atores sociais. No quadro foram considerados os domínios educativo, profissional, público e privado.
- i) Estratégia é qualquer ação organizada, regulada e que apresente finalidade determinada para o alcance de uma tarefa escolhida pelo indivíduo ou uma em que ele tenha sido inserido
- j) Tarefa é definida como qualquer ação com finalidade considerada necessária pelo indivíduo para se alcançar certo resultado no contexto de resolução de um problema, no cumprimento de uma obrigação ou ainda na realização de um objetivo.

De acordo com o Quadro, há o entendimento de que as dimensões acima estão inter-relacionadas nas formas de uso ou aprendizagem da língua, portanto, qualquer ato de ensino ou de aprendizagem também está relacionado com cada uma das dimensões: estratégias, tarefas, textos, competências

gerais, individuais, competência comunicativa, atividades linguísticas, processos linguísticos e ainda os contextos e domínios.

No momento, não reviso todas as categorias expostas, no entanto, é conveniente dizer que o quadro de níveis de referência proposto procura contemplar todas essas esferas.

A proposta de aferição de proficiência em língua feita pelo Quadro Europeu está estruturada em níveis, chamados, no documento, de Níveis Comuns de Referência. Eles classificam os alunos e usuários da língua usando uma escala vertical, na qual há o esboço de uma série ascendente dos níveis e outra horizontal em que há a descrição de parâmetros de atividades comunicativas e da competência comunicativa em língua esperada em cada um dos níveis.

Quanto à quantidade e à natureza dos níveis escolhidos para compor o referencial europeu, há o seguinte posicionamento:

Na verdade, parece existir um consenso generalizado (ainda que não universal) sobre o número e a natureza dos níveis apropriados à organização da aprendizagem das línguas e a um reconhecimento público dos resultados. Por isso, parece que um Quadro de Referência com seis níveis gerais abrange integralmente o espaço da aprendizagem pertinente para os aprendentes europeus de línguas. (QECR, p 47).

Assim, a classificação do aluno ou falante é feita da seguinte forma: usuários básicos, independentes e usuários proficientes. São usadas as letras A, B e C para identificar esses três níveis e os números um (1) e dois(2) para diferenciar um estágio do outro dentro de cada nível. No final, são apresentados então seis (6) níveis, a saber: A1, A2, B1, B2, C1, C2.

O Quadro Europeu considera que houve um rigor relativo quanto à metodologia usada na elaboração dos Níveis Comuns de Referência. Recorreu-se a uma combinação sistemática de métodos intuitivos, qualitativos e quantitativos.

Para isso, analisou-se o conteúdo das escalas existentes nas categorias de descrição do próprio QECR; depois, intuitivamente, o material foi revisto e seus descritores submetidos a uma reformulação para posterior submissão à opinião de especialistas.

Posteriormente, foram usados os métodos qualitativos para verificar se os professores reconheciam as categorias descritas e se os descritores atendiam as categorias pretendidas e, por fim, foram escalados os melhores descritores, usando métodos quantitativos.

Para melhor compreensão do que foi explicado, apresento, a seguir, o quadro de Níveis Comuns de Referência, em escala global, postulado pelo Quadro Europeu.

Quadro 6 - Níveis Comuns de Referência: escala global (síntese)

UTILIZADOR EXPERIENTE	C2	É capaz de compreender sem esforço praticamente tudo o que lê ou ouve. É capaz de reconstituir factos e argumentos de fontes diversas, escritas e orais, resumindo-as de forma coerente. É capaz de se exprimir de forma espontânea, fluente e precisa e de distinguir pequenas diferenças de sentido relacionadas com assuntos complexos.
	C1	É capaz de compreender uma vasta gama de textos longos e complexos, assim como detectar significações implícitas. É capaz de exprimir-se de forma espontânea e fluente sem, aparentemente, ter de procurar as palavras. É capaz de utilizar a língua de maneira eficaz e flexível na sua vida social, profissional ou académica. É capaz de exprimir-se sobre assuntos complexos, de forma clara e bem estruturada, e de mostrar domínio dos meios de organização, de articulação e de coesão do discurso.
	B2	É capaz de compreender o conteúdo essencial de assuntos concretos ou abstractos num texto complexo, incluindo uma discussão técnica na sua especialidade. É capaz de comunicar com uma grande espontaneidade que permita uma conversa com um falante nativo, não se detectando tensão em nenhum dos falantes. É capaz de exprimir-se de forma clara e pormenorizada sobre uma vasta gama de assuntos, emitir uma opinião sobre uma questão actual e discutir sobre as vantagens e as desvantagens de diferentes argumentos.

UTILIZADOR INDEPENDENTE	B1	É capaz de compreender os pontos essenciais quando a linguagem padrão utilizada é clara, tratando-se de aspectos familiares em contextos de: trabalho, escola, tempos livres, etc. É capaz de participar na maior parte das situações que podem ocorrer em viagem, numa região onde a língua alvo é falada. É capaz de organizar um discurso simples e coerente sobre assuntos familiares, em diferentes domínios de interesse. É capaz de relatar acontecimentos, experiências ou um sonho, expressar um desejo ou uma ambição e justificar, de forma breve, as razões de um projecto ou de uma ideia.
UTILIZADOR ELEMENTAR	A2	É capaz de compreender frases isoladas e expressões de uso frequente relacionadas com assuntos de prioridade imediata (por exemplo, informações pessoais e familiares simples, compras, meio envolvente, trabalho). É capaz de comunicar em situações correntes que apenas exijam trocas de informações simples e directas sobre assuntos e actividades habituais. É capaz de descrever com meios simples a sua formação, o seu meio envolvente e referir assuntos que correspondam a necessidades imediatas.
	A1	É capaz de compreender e utilizar expressões familiares e correntes assim como enunciados simples que visam satisfazer necessidades imediatas. É capaz de apresentar-se ou apresentar alguém e colocar questões ao seu interlocutor sobre assuntos como, por exemplo, o local onde vive, as suas relações, o que lhe pertence, etc. É capaz de responder ao mesmo tipo de questões. É capaz de comunicar de forma simples desde que o seu interlocutor fale clara e pausadamente e se mostre colaborante.

Fonte: <http://www.uc.pt/fluc/cl/ficheiros/qecr/>

Após a leitura analítica do quadro, compreendo que alguns pontos-chave embasam sua criação: a) maior intensificação da aprendizagem e do ensino de línguas de modo a favorecer a comunicação, o respeito pela identidade e diversidade culturais, a interação pessoal; b) promoção da aprendizagem por meio dos sistemas de ensino ao longo da vida; c) promoção da cooperação entre as diferentes instituições de ensino, fornecimento de base sólida que leve ao reconhecimento das qualificações em línguas, oferta de

ajuda aos aprendentes, professores, organizadores de cursos e elaboradores de exames.

Confesso que muitos questionamentos vão me surgindo ao longo desta pesquisa acerca da necessidade real e da importância de criação do nosso quadro. No entanto, encontramos, nas citações acima, motivação e respaldo suficientes para continuarmos nossa caminhada, tendo em vista que nossas necessidades, intenções e justificativas, ao sugerir o quadro brasileiro, se assemelham às europeias à época da criação do quadro.

2.6.2 Quadro Canadense de Competência Linguística

O Quadro Canadense de Níveis de Competência Linguística teve sua história com início marcado nos anos de 1990, quando surgiram as primeiras iniciativas de realização de uma pesquisa por parte do governo canadense acerca das necessidades linguísticas de imigrantes.

Com esse objetivo, o ministério, hoje conhecido como Ministério da Cidadania e Imigração Canadense, financiou, no ano de 1992, um projeto para avaliar a necessidade dos padrões canadenses de competência linguística. Organizou, para isso, uma pesquisa de grande amplitude no país com o intuito de consultar especialistas em elaboração de materiais, professores, estudantes e administradores de programas de línguas, além de representantes de agências de imigração e do governo.

O resultado dessas pesquisas confirmou a necessidade da proposição de padrões de proficiência em língua que fosse reconhecido nacionalmente. Assim, em março de 1993, o Ministério criou uma força-tarefa nacional para a criação do quadro de níveis.

Consta também como objetivo da proposta possibilitar o estreitamento da comunicação entre os diversos profissionais que trabalham com o ensino de L2 (professores, avaliadores, elaboradores de materiais didáticos, estudantes, e também para a sociedade como um todo) (QC, p.1).

Deixo em evidência aqui o objetivo do quadro na perspectiva do aprendente e de outros profissionais que lidam com a língua. Para o primeiro, o quadro deseja servir de parâmetro para:

- a) o estabelecimento de metas a serem alcançadas;

- b) a referência para o monitoramento do progresso da aprendizagem;
- c) identificação do nível em que ele se encontra para facilitar a busca por estratégias de aprendizagem que o levem a avanços significativos e também como facilidade na transição de um programa para outro, uma vez que seguirá um padrão reconhecido nacionalmente.

Para outros interessados no trabalho com L2, ele serve:

- a) de padrão para o ensino, levando em conta uma variedade de contextos de comunicação no âmbito da imigração, inclusive relacionado com o trabalho;
- b) para oferecer referências de competências a serem alcançadas para o exercício de determinadas profissões;
- c) para tangenciar instrumentos de avaliação e, por fim, compreender a proficiência linguística dos candidatos a partir de um programa padrão de ensino de Francês como L2.

No que diz respeito ao percurso de elaboração e validação do documento, percebemos certo rigor no trajeto. Primeiramente, foram criadas versões que tratavam do ensino de Língua Inglesa como L2 para adultos; depois, no ano de 2002, dentre algumas outras decisões e ações, decidiu-se pela criação da versão francesa do quadro, o qual visava o ensino do francês como L2 para imigrantes.

Desse período em diante, o quadro foi elaborado e submetido a consultas e a análises constantes de peritos da área, na tentativa de receber a validação do documento quanto aos fundamentos teórico-metodológicos apresentados.

Acreditava-se que, após a validação, ele pudesse alcançar um patamar de referência no ensino da Língua Francesa no contexto de imigração (pii).

No intento de identificar e explicitar esses fundamentos teóricos que respaldam o documento, apresentei, de início, a definição dos níveis de competência linguística canadense:

Os níveis de competência linguística canadense são:

- Um conjunto de enunciados que descrevam os níveis de competência sucessivos do *continuum* de domínio de Francês Segunda Língua;
- Uma descrição de competências de comunicação e de tarefas que permitam a uma pessoa de demonstrá-las;
- Uma norma nacional de elaboração de programas de aprendizagem do francês em contextos diversos;
- Um quadro de referência para a aprendizagem, o ensino, a programação e a avaliação do francês segunda língua (ou adicional) no Canadá. [tradução nossa] (QC, p.ii)

Partindo dessa citação, podemos confirmar que a abordagem norteadora do documento é a comunicativa com foco no aluno.

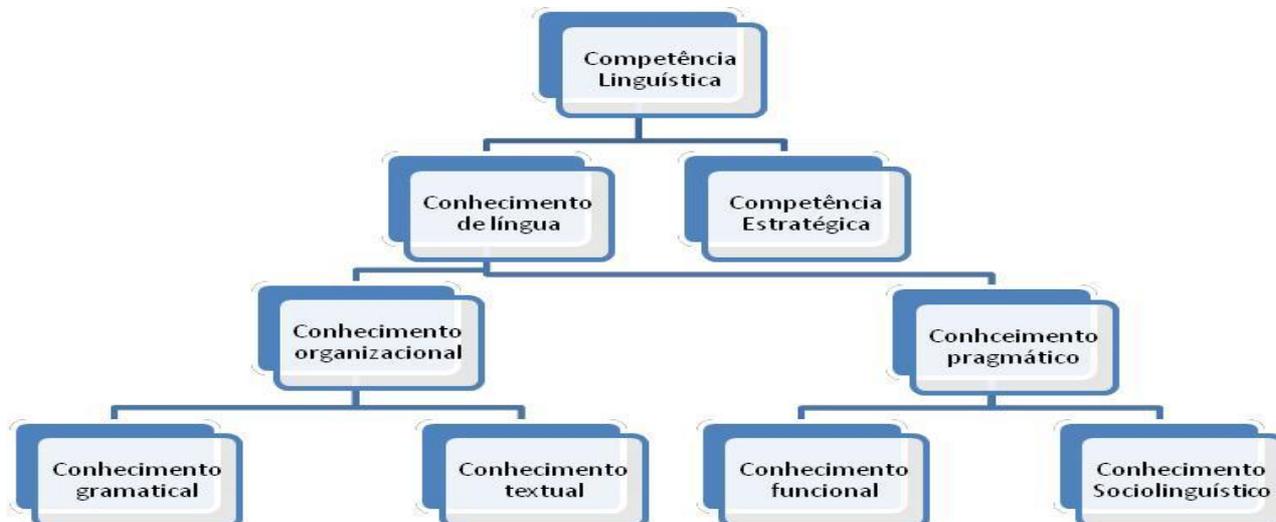
A competência comunicativa incide sobre a capacidade de compreender mensagens bem como comunicar-se de forma eficaz e adequada com um interlocutor dentro de um contexto social específico. Para isso, entende-se que é necessário mobilizar um conjunto de conhecimentos, habilidades e estratégias de linguagem.

Os modelos de proficiência³⁸ em língua descritos na obra de Bachman (1990) e Bachman e Palmer (1996) serviram de referência para a construção do quadro de referência francês.

Reapresento, a seguir, de forma adaptada, o modelo proposto por esses autores.

³⁸ Proficiência em língua, nesse contexto, é definida como a capacidade de se comunicar: interagir, expressar, interpretar e determinar a direção e para a produção da fala em vários contextos e situações sociais.

Figura 1 – Modelo de Proficiência de Bachman e Palmer



Fonte: Bachman e Palmer (1996) adaptado

Para proceder à aferição da capacidade de uso da língua em contexto comunicativo, são usadas tarefas autênticas³⁹ (p.ii) capazes de avaliar a compreensão e expressão oral e escrita em contextos da vida em sociedade, de educação e trabalho.

O quadro está estruturado em doze (12) níveis ou pontos de referência dentro de um *continuum* de progressão.

Sobre a referida progressão, o documento ressalta que o tempo e o esforço dispensados na aprendizagem de uma nova língua variam de um indivíduo para o outro.

Alguns fatores podem influenciar o ritmo da progressão, por exemplo, a semelhança entre as línguas materna e a L2, o nível de escolarização, as oportunidades que cada indivíduo tem de usar o francês fora da sala de aula, a motivação, as aptidões ou talentos natos. Mostra-nos também que há diferença entre o desenvolvimento de uma habilidade em detrimento de outras considerando o mesmo indivíduo.

³⁹ Tarefa de linguagem - o uso da linguagem em uma situação de comunicação autêntica para atingir um objetivo específico em um contexto particular.

Os níveis de competência linguística estão divididos em três estágios. Cada um deles inclui contextos de comunicação mais exigentes, portanto, tarefas de comunicação cada vez mais difíceis e expectativas maiores em termos de eficiência e qualidade (p.9).

Reapresento abaixo os três estágios e transcrevo o que se espera em cada um deles em termos de competência.

Estágio 1 – Iniciante

Esse estágio descreve uma gama de habilidades necessárias para se comunicar em situações cotidianas e previsíveis e capazes de satisfazer as necessidades básicas.

Estágio II – Intermediário

Esse estágio permite que o aprendente participe mais ativamente de uma variedade de situações de comunicação, descrevendo, portanto, uma gama de habilidades necessárias para que o indivíduo conviva de forma independente na maioria das situações vida social diária, estudos e trabalho, bem como em contextos menos previsíveis.

Estágio III – Avançado

Descreve a gama de habilidades necessárias para se comunicar de forma eficaz, adequada, precisa e fácil tanto em situações de maior familiaridade quanto em situações imprevisíveis, seja em contextos mais gerais ou mais específicos e complexos.

Nesta fase final, os alunos têm uma concepção clara da finalidade de comunicação e do público a quem se dirigem (incluindo o nível de familiaridade com o interlocutor, desde usos da linguagem mais simples aos mais polidos e formais).

Em cada estágio, são considerados três (3) níveis. A progressão de um nível para o outro se dá em espiral. Isso quer dizer que cada nível de ensino e aprendizagem considerado apresentará maior complexidade da comunicação e riqueza em termos de conteúdo e tipos de mensagem. Ao mesmo tempo,

ocorre o reforço das competências e do conhecimento adquiridos nos níveis anteriores.

É importante explicitar que a descrição de cada nível está relacionada a certa habilidade.

Conforme o documento, essa forma de apresentação - por habilidades - facilita a navegação do leitor quanto à progressão dos alunos além de proporcionar aos interessados em desenvolver programas para estudantes, uma maior facilidade da análise dos avanços dos alunos de um nível para outro.

O perfil de competências estabelece alguns parâmetros dentro dos quais todos os outros elementos dos outros níveis devem ser interpretados.

No quesito avaliação, a escolha se fez pela somativa e formativa, uma vez que esta prática é utilizada como instrumento de classificação e também de progressão. Nos dois tipos são usadas tarefas que refletem situações da vida real.

O apontamento mencionado no Quadro Canadense a respeito do tipo de avaliação a ser utilizada nos exames reflete a abordagem de ensino e aprendizagem que orienta todo o processo de ensino e aprendizagem da língua. Nota-se aqui uma preocupação em manter formas de ensinar e avaliar coerentes.

2.6.3 Celpe-BRAS

O Celpe- Bras é o exame para obtenção do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, implementado pelo Ministério da Educação e ministrado no Brasil e no exterior desde 1998.

Sua proposição deu-se a partir do interesse do Brasil em desenvolver ações nos domínios do ensino, da difusão e da promoção da variante brasileira da língua portuguesa – como L2 ou LE – tanto em território nacional quanto no exterior, além de também querer investir na valorização da cultura brasileira, presente nos mais diferentes lugares do mundo (DELL'ISOLA *et.alii.* 2003).

Os esforços do país quanto ao incentivo da aprendizagem da língua portuguesa podem ser percebidos pela manutenção de Centros de Estudos Brasileiros, Institutos e Fundações de Cultura Brasileira e pela oferta de cursos de língua portuguesa para estrangeiros em inúmeras instituições nacionais.

Sua finalidade tem servido a diversos grupos, no entanto, é requisito obrigatório aos candidatos estrangeiros a programas de graduação e pós-graduação dos convênios PEC-G e PEC-PG, do MEC, que desejam ingressar em universidades brasileiras, assim como para médicos estrangeiros que queiram revalidar seus diplomas para atuarem no Brasil.

De acordo com Dell'Isola *et alii.* (*id.*), os objetivos de avaliação e os conteúdos do Celpe-Bras são definidos com base nas necessidades dos potenciais candidatos em relação ao uso real da língua. Assim, os candidatos devem apresentar habilidades que os capacitam a estudar ou desempenhar funções de trabalho no Brasil ou fora dele usando a língua-alvo.

Quanto à natureza do exame, nota-se que é de base comunicativa, pois se entende que esse é o tipo de avaliação coerente com as diretrizes teóricas atuais para o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras (SCHLATTER, 1999).

A linguagem é concebida pelo exame como um sistema integrado e holístico de comunicação e reflexão. Em outras palavras, ela é vista como uma ação conjunta dos participantes para fazer algo com um propósito social, tornando-se, desse modo, uma atividade cognitiva e social (CLARK, 2000).

Nessa visão, portanto, um usuário considerado competente não é aquele que domina as estruturas e as regras da língua, mas sim aquele que a usa em contextos variados e adequados às situações socioculturais e aos seus interlocutores (SCARAMUCCI e RODRIGUES, 2004).

Considerando a competência linguística como integrante da comunicativa, busca-se, por meio dessa última, aferir não só a capacidade de manipulação dos aspectos linguísticos da língua, mas também o uso gramaticalmente correto e socialmente adequado.

Como forma de avaliar a competência de uso da língua, o aprendente é levado a desempenhar tarefas que se assemelham a situações de uso da língua na vida real ou cotidiana, rotineira.

Sobre o uso das tarefas, o Manual do Examinando (BRASIL, 2012, p.5) nos apresenta a seguinte visão:

Fundamentalmente, a tarefa é um convite para interagir com o mundo, usando a linguagem com um propósito social, em outras palavras uma tarefa envolve basicamente uma ação, com um propósito, direcionada a um ou mais interlocutores.

O desempenho do candidato é avaliado por meio do desempenho integrado das habilidades usadas em todas as tarefas.

Por essa razão, Rodrigues (2006, p. 61) afirma que:

Diferentemente dos exames de proficiência que testam em separado as quatro habilidades (compreensão oral, compreensão escrita, produção oral e produção escrita), o Celpe-Bras avalia esses elementos de forma integrada, como ocorrem em situações reais de comunicação.

O fato de o Exame apresentar uma abordagem diferenciada de avaliar o candidato nos permite afirmar que ele se torna pioneiro na área de avaliação quando o compararmos com outros exames que têm os mesmos objetivos.

Entendo que, ao optar pelo uso das tarefas, o exame alcança uma amplitude maior que um teste de conhecimentos gramaticais, pois o que se avalia é a proficiência linguística, o conhecimento cultural e o uso apropriado dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003) que nos permite representar as mais diferentes práticas sociais.

Essa abordagem está amparada pelo entendimento de que a comunicação possui, inevitavelmente, um caráter social, histórico, cultural, linguístico e intencional. Na prática, entendo que, quando alguém fala, fala porque tem um objetivo a ser alcançado no discurso com um interlocutor. Além disso, tudo acontece dentro de um contexto sócio-histórico-cultural.

Quanto à estrutura, o Celpe-Bras é composto por duas partes: uma escrita e uma oral. A primeira possui quatro tarefas. Duas delas se voltam para a compreensão oral e as outras duas para a compreensão leitora. O candidato tem o prazo de três horas para executar tais atividades. Já a segunda parte – oral – tem duração de 20 minutos e é composta por uma conversa sobre

questões da vida cotidiana e também sobre interesses do candidato, a partir de elementos provocadores.

Importa ressaltar que todas essas atividades simulam situações de comunicação reais, ou seja, situações que o candidato pode encontrar e experimentar no dia-a-dia e para obter certificação, é necessário que o candidato alcance bom desempenho em ambas as partes.

O Celpe-Bras avalia quatro níveis de proficiência: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. A diferença entre esses níveis dá-se pela qualidade do desempenho demonstrado na realização das tarefas de compreensão e produção textual (oral e escrita).

Outro fator relevante é a grade de avaliação do Exame. Ela baseia-se em critérios gerais comuns a todas as tarefas. No entanto, são usados parâmetros específicos que avaliam o candidato a partir das características da tarefa e em uma amostra de textos produzidos por eles. Na parte escrita, a avaliação é feita de forma holística, ou seja, vários critérios são considerados antes de se atribuir uma nota geral ao texto. Ela é composta por três eixos os quais serão apresentados a seguir em forma de quadro para uma visualização ampla e panorâmica.

Quadro 7 – Critérios de avaliação da parte escrita do Celpe-Bras

ADEQUAÇÃO CONTEXTUAL	ADEQUAÇÃO DISCURSIVA	ADEQUAÇÃO LINGÜÍSTICA
<ul style="list-style-type: none"> - Avalia se o texto pertence ao gênero discursivo proposto. - Verifica se o propósito solicitado no enunciado da tarefa foi alcançado. - Avalia a adequação à situação de comunicação proposta e 	<ul style="list-style-type: none"> - Avalia se o texto tem a consistência necessária para alcançar o propósito da tarefa bem como se as informações são coerentes com o gênero discursivo proposto pela tarefa. Para isso, avaliam-se a 	<ul style="list-style-type: none"> Avalia em que medida os itens lexicais e as estruturas gramaticais utilizados no texto contribuem para o cumprimento do propósito da tarefa em questão. Levam-se em consideração o gênero

a construção do gênero discursivo, considerando o interlocutor (para quem se escreve), o propósito (com qual finalidade se escreve) e as informações (o conteúdo informacional do texto).	coerência e a coesão.	solicitado e a relação estabelecida entre os interlocutores.
---	-----------------------	--

Fonte: autoria própria

A nota da produção escrita é atribuída a partir da avaliação simultânea dos eixos. Já a nota final é uma combinação do desempenho do candidato em todos os aspectos avaliados.

Verifica-se aqui uma avaliação do uso da língua em uma determinada situação ou contexto em que há um enunciador proferindo seu discurso a um interlocutor em atendimento a um propósito comunicativo. Nesse sentido, nota-se a instabilidade dos eixos que avaliam a coerência, a coesão e a adequação gramatical e lexical. Em outros termos, elas variarão sempre que as tarefas forem modificadas.

Quanto à parte oral, esta consiste em uma interação face a face entre o entrevistador e o candidato no tempo de 20 minutos. Nessa fase, espera-se que o examinando tenha capacidade de manter um diálogo sobre assuntos do dia-a-dia e da atualidade, veiculados na mídia e de forma mais natural possível.

Nessa parte do Exame, o candidato deve demonstrar sua compreensão quanto à fala do entrevistador e quanto às ideias expressas em textos contendo linguagem verbal (palavras) e não verbal (imagens). Para isso, são usados Elementos Provocadores, entendidos como os textos propriamente ditos.

Apresento a seguir, no formato de quadro, os aspectos que são avaliados na fase oral do exame.

Quadro 8 – Aspectos da avaliação oral do Celpe-Bras

COMPREENSÃO	Análise da compreensão da fala do entrevistador
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Desenvoltura e autonomia apresentadas durante sua produção oral
FLUÊNCIA	Capacidade de uso da língua sem interrupções do fluxo da conversa
DOMÍNIO DE VOCABULÁRIO	Domínio do uso do léxico e de estruturas da língua apropriados em diferentes temas abordados
PRONÚNCIA	Adequação de pronúncia em relação aos sons, ritmo e entonação da língua portuguesa

Fonte: autoria própria

Após esta trajetória de revisão da literatura sobre os três parâmetros avaliativos, cabe afirmar que eles apresentam pontos de contato e de divergência entre si.

Como pontos comuns, cito a escolha da Abordagem Comunicativa como orientadora do processo global de ensino e aprendizagem e o uso de tarefas para verificar o desempenho dos candidatos. Já um ponto de divergência encontrado foi a questão da quantidade de níveis de desempenho usadas para classificar o aluno. Enquanto o QECR e o Celpe-Bras trabalham com seis níveis, o QC optou por doze.

Importa-me, portanto, avaliar cada ponto de convergência e de divergência entre eles para que a proposta de níveis consiga refletir a realidade brasileira no que diz respeito ao ensino de PL2.

CAPÍTULO III

REFERENCIAL METODOLÓGICO

“Talvez virá o dia em que o homem saberá, com antecedência, se choverá ou se virá um tempo de seca; e saberá, além disso, como conter um raio. Para chegar a tal ponto, é necessário estudar, racionalmente, é necessário nutrir nossa mente, é necessário cultivar o nosso jardim.”

(Voltaire)

3.1 INTRODUÇÃO

Neste capítulo, trato do referencial metodológico utilizado para a realização desta pesquisa, que é de cunho qualitativo, com método de estudo de caso em sua modalidade análise documental.

Procuro rever alguns aspectos da natureza da pesquisa qualitativa para que haja entendimento da necessidade de uso dela em função do tema escolhido.

Como complementação, traço também os princípios do estudo de caso na modalidade análise documental, atribuindo, dessa maneira, maior significado à opção feita por mim para o percurso deste trabalho.

3.2 NATUREZA DA PESQUISA

Conforme explica Michel (2005), o ato de pesquisar consiste em uma atividade por meio da qual se descobre a realidade. Partindo do princípio de que a realidade nem sempre é o que aparenta ser à primeira vista, pode-se afirmar que as formas humanas de busca por essa realidade não esgotam a verdade, tendo em vista que esta última é mais exuberante do que as primeiras. Assim, sempre existirá algo a ser descoberto na realidade (ibidem).

Considerando que o meu trabalho está inserido em um contexto que retrata aspectos sociais de uma dada realidade brasileira, entendo que esta investigação deve acontecer segundo parâmetros investigativos de natureza qualitativa.

De acordo com Gergem e Gergen (*in* Denzin e Lincoln, 2006, p.367), “o domínio da investigação qualitativa proporciona algumas das mais ricas e compensadoras explorações disponíveis na ciência social contemporânea”, pois tem permitido que pesquisadores e estudiosos das mais diferentes áreas do conhecimento busquem formas de dar vida às suas atividades habituais, fugindo assim das tradições disciplinares restritas e limitadas.

Outro autor, Godoy (1995, p. 21) também defende que “segundo esta perspectiva, um fenômeno pode ser melhor compreendido no contexto em que ocorre e do qual é parte, devendo ser analisado numa perspectiva integrada”.

Por último, corroboramos e valorizamos o discurso de Moura Filho (2000,p.6), quando afirma que a pesquisa qualitativa realça uma realidade socialmente construída, mantendo uma estreita relação entre o pesquisador e seu objeto de estudo.

Dessa forma, esta pesquisa - que objetiva desenhar um perfil de competências a serem alcançadas por um grupo específico de aprendentes em níveis diferentes de aprendizagem - ganha sentido à medida que vai vislumbrando uma realidade ainda pouco explorada por outros estudiosos e interessados na área de PLE.

Não é minha intenção traduzir os eventos observados em números, mas sim, propiciar a aproximação e a integração entre profissionais da área por meio da confirmação ou refutação que elas fazem do nosso objeto de estudo, que é o quadro de níveis de desempenho.

Nesse sentido, busco apoio nas palavras de Neves (1996):

[...] a pesquisa qualitativa costuma ser direcionada ao longo de seu desenvolvimento; além disso, não busca enumerar ou medir eventos e, geralmente, não emprega instrumental estatístico para a análise de dados; seu foco de interesse é amplo e parte de uma perspectiva diferenciada da adotada pelos métodos quantitativos. Dela faz parte a obtenção de dados descritivos mediante contato direto e interativo do pesquisador com a situação objeto de estudo.

3.3 ESTUDO DE CASO

O estudo de caso tem origem controversa. Para alguns autores, como Becker (1999), por exemplo, seu surgimento deu-se na pesquisa médica e na pesquisa psicológica, além de ter se tornado também uma modalidade de pesquisa qualitativa em ciências humanas.

Já para Chizzotti (2006), o estudo de caso como modalidade de pesquisa originou-se nos estudos antropológicos de Malinowski e na Escola de Chicago, posteriormente ampliado para o estudo de eventos, processos, organizações, grupos, comunidades, entre outros.

No campo das ciências sociais, o estudo de caso vem sendo a preferência de muitos pesquisadores sociais, visto que atende a pesquisas com diferentes propósitos, tais como explorar situações da vida real cujos limites não estão claramente identificados; descrever a situação do contexto em que acontece a investigação e ainda explicar as causas de um determinado fenômeno em situações complexas as quais não permitem a utilização de levantamentos e experimentos.

Segundo Faltis (1997), na área da Linguagem e da Educação, mais especificamente, os pesquisadores adotaram essa forma de investigação a partir da década de 1970.

O estudo de caso, de acordo com Gil (1999, p.72), “é caracterizado pelo estudo profundo e exaustivo de um ou de poucos objetos, de maneira a permitir o seu conhecimento amplo e detalhado, tarefa praticamente impossível mediante outros tipos de delineamentos.”

Para Lüdke e André (1986), o estudo de caso como estratégia de pesquisa é o estudo de um caso, simples e específico ou complexo e abstrato e deve ser sempre bem delimitado. Não importante que seja semelhante a outros, no entanto, será sempre distinto por apresentar um interesse próprio único, particular, representando, no meio educacional, um potencial.

Faltis (*id.*), faz uma classificação do estudo de caso no que diz respeito aos objetivos da investigação: a) intrínseco b) instrumental e, c) coletivo.

Caracteriza e diferencia cada um da seguinte forma:

- a) Intrínseco - o estudo de caso que procura compreender melhor um caso particular em si, em seus aspectos intrínsecos.
- b) Instrumental: para aquele caso que, após ser estudado e analisado, servirá de esclarecimento para outra questão, mais ampla ou ainda servirá de refinamento para uma teoria. Sua compreensão auxilia e facilita a compreensão de outra questão, por isso, é de natureza secundária.
- c) Coletivo: para os casos coletivos estudados com a finalidade de se questionar sobre um dado fenômeno, uma população ou sobre outras condições gerais. A escolha de tais casos se faz por acreditar que a compreensão advinda desse estudo gerará melhor entendimento e levará a uma melhor teorização sobre um conjunto de casos semelhantes.

Nesse contexto de objetivos de investigação, acreditamos que nossa pesquisa se encaixa no item c dessa classificação feita, pois parte do estudo de uma realidade coletiva para se obter conhecimento necessário, capaz não de nos permitir teorizações acerca de algo, mas de nos permitir propor um documento acerca do fenômeno estudado.

3.4 ANÁLISE DOCUMENTAL

A pesquisa documental é utilizada em, praticamente, todas as ciências sociais (GIL, 2010).

Esse tipo de pesquisa apresenta muitos pontos de semelhança com a pesquisa bibliográfica, no entanto, enquanto a primeira vale-se de documentos elaborados com finalidades diversas (autorizações, comunicação, assentamento), a segunda fundamenta-se em materiais elaborados por autores com o propósito específico de ser lido por públicos específicos.

No que se refere ao conceito de “documento”, ressaltamos que ele é bastante amplo. Pode ser constituído por qualquer objeto capaz de comprovar um fato ou um acontecimento (*id.*). Assim, conforme exemplifica o referido

autor, um pedaço de cerâmica pode tornar-se um importante documento para um arqueólogo.

A modalidade mais comum de documento é aquela que se constitui por um texto escrito em papel, no entanto, a modalidade eletrônica está cada vez mais comum.

Conforme descreve Marconi e Lakatos (2011), as fontes de documentos seguem a seguinte classificação: a) Arquivos públicos, b) Arquivos particulares, c) Documentos jurídicos, d) Iconografia.

Apresento neste trabalho o item A, pois é nele que se enquadra nossa pesquisa.

- A. Arquivos públicos – podem ser municipais, estaduais ou nacionais, e em sua maior parte contêm:
 - a. Documentos oficiais, como leis, ofícios, relatórios, correspondências, anuários, alvarás, entre outros;
 - b. Publicações parlamentares tais como atas, debates, documentos, projetos de lei, relatórios;
 - c. Documentos jurídicos oriundos de cartórios, como registros de nascimento, de casamento, divórcio, falência, etc.;
 - d. Iconografia.

Como mencionado anteriormente, nossa pesquisa utiliza fontes documentais de arquivos públicos do tipo “a”, uma vez tendo buscado documentos do MEC, como o Celpe-Bras e de outras instâncias internacionais, como o QECR e o QC.

CAPÍTULO IV

PROPOSTA DO REFERENCIAL DE NÍVEIS DE DESEMPENHO: APRESENTAÇÃO , DESCRIÇÃO E APRECIÇÃO CRÍTICA

“Talvez não tenha conseguido fazer o melhor, mas lutei para que o melhor fosse feito. Não sou o que deveria ser, mas Graças a Deus, não sou o que era antes”

(Marthin Luther King)

4.1 INTRODUÇÃO

Desde a proposição inicial desta pesquisa, o objetivo maior é de apresentar um esboço inicial de referencial de níveis de desempenho para o ensino de PL2. É meu desejo que ele esteja em consonância com os pressupostos teórico-metodológicos do projeto RENIDE para o ensino de línguas no Brasil, porém, esta pesquisa antecipa-se a ele na medida em que encerra sua trajetória antes do encerramento do Projeto.

O referido projeto, coordenado pelo Professor Dr. José Carlos Paes de Almeida Filho e pela Profa. Dra. Isabel Gretel M.E.Fernandez, em breve, resultará em um quadro de referências para o ensino de línguas em todos os níveis de ensino brasileiros, incluindo o PL2. Nesse sentido, os níveis devem ser focados no uso comunicativo da língua-alvo com menor projeção do estudo da sua forma sistêmica para que assim o usuário consiga conviver em situações de interação nas línguas escolhidas. Este capítulo, portanto, pretende contribuir para o projeto a partir do momento em que descreve os níveis de desempenho para o ensino de PL2.

Para que o quadro fosse proposto dentro dos parâmetros teóricos atuais e aceitáveis do ensino de línguas, procurei fazer uma triangulação entre os três quadros. Conforme Stake (1995), a triangulação se constitui de um processo que usa múltiplas percepções para explicitar os significados, verificando, portanto, o grau de repetição de uma observação ou repetição.

Sendo assim, comparei aspectos dos três documentos os quais me interessam a fim de analisar suas propostas no quesito desempenho, observando, para isso os descritores de cada nível.

Dada a extensão dos mesmos em seus aspectos estruturais e teóricos, para facilitar a análise e não me perder por entre os assuntos que os tangenciam, procurei filtrar o meu olhar a partir de algumas proposições:

1. Motivação para a criação de um referencial de níveis em cada documento
2. Público-alvo a que cada um se destina
3. Abordagem de ensino de línguas prevista pelos documentos
4. Classes de aprendizagem
5. Níveis de desempenho previstos
6. Quantitativo de níveis de desempenho propostos para atender às necessidades do país
7. Estrutura do quadro (níveis)

Depois da análise do conteúdo obtido em cada aspecto proposto, parti para a criação propriamente dita do referencial de níveis, usando, para isso, as mesmas proposições. Ao respondê-las, pretendo fundamentar esta discussão acerca de alguns aspectos teóricos e estruturais escolhidos para a elaboração do quadro.

Por último, submeti os quadros à apreciação crítica de alguns professores de PL2. A intenção, com isso, foi perceber, por meio de suas considerações, quão aceitáveis tornar-se-iam bem como discutir os apontamentos e questionamentos feitos pelos participantes.

4.1.1 Motivação para a criação do quadro específico de PL2

No que diz respeito à motivação para a criação do documento de PL2, após toda a pesquisa, percebi que alguns fatores são, notadamente, impulsionadores e estimuladores, como o aumento do número de imigrantes atraídos por questões diversas; os programas de convênio educacionais mantidos entre o governo brasileiro e os países em desenvolvimento que

requerem dos estudantes proficiência linguística na língua e ainda as pessoas em situação de refúgio no país.

Importante ressaltar que todas essas questões convergem para a necessidade de criação e implementação de políticas públicas referentes ao ensino de línguas estrangeiras no país, justificando, dessa forma, em um contexto mais amplo, a criação de um documento que poderá contribuir significativamente com a grande área de ensino e aprendizagem de línguas.

4.1.2 Público-alvo

Quanto ao público-alvo, identifiquei algumas especialidades de aprendentes (crianças, jovens, diplomatas, universitários, refugiados) e em situações de aprendizagem também diferentes: escolas, embaixadas e consulados, meio acadêmico e comunidades específicas. No entanto, não propusemos um quadro específico para cada um dos grupos, pois foge do escopo de um projeto de mestrado.

Esta proposta sugere um quadro de níveis maior do que o europeu e o Celpe-Bras (6) e menor do que o canadense (12) que contemple desempenho aferível em nove (9) níveis da língua-alvo, permitindo, dessa forma, que os falantes possam exercer atividades diversas, das mais gerais às mais específicas, das mais básicas às mais complexas em contextos diversificados.

O número um pouco maior desta proposta tenta acomodar o largo espectro de níveis de ensino de línguas na escolarização e universidade.

4.1.3 Abordagem de ensino de línguas adotada

Sabe-se que tanto o ensino quanto a aprendizagem de uma língua sofrem influência da filosofia ou abordagem que o professor ou o aluno carregam consigo. Na bagagem que cada um traz, estão embutidas concepções acerca de língua, linguagem, do que é aprender ou ensinar uma língua a outros falantes.

Hoje, a área de Ensino e Aprendizagem de Línguas considera relevante uma abordagem mais contemporânea de ensino, chamada de abordagem comunicativa. Nela, prioriza-se um tipo de aprendizagem aquisicional, mais

voltada para o uso comunicativo da língua, ou seja, mais para a produção do sentido do que da forma gramaticalmente correta.

Sendo assim, este trabalho está orientado pela abordagem comunicativa e não gramatical, embora isso não signifique que os aspectos estruturais da língua não sejam levados em consideração nas avaliações de níveis de desempenho.

Diferentemente da abordagem gramatical, a abordagem comunicativa capacita o indivíduo a circular socialmente na língua, dando-lhe condições de exercer seus direitos bem como de praticar os seus deveres dentro da cultura em que está inserido.

4.1.4 Classes de aprendizagem

Quando toco nos direitos (incluindo os deveres também) dos aprendizes, algo me remete aos objetivos de aprendizagem os quais desejamos que nossos aprendentes alcancem ou que eles mesmos desejam alcançar. Eles foram categorizados e caracterizados da seguinte forma pelo grupo do Projeto RENIDE.

1) Objetivos linguístico-comunicativos

- Poder fazer uso da L-alvo na interação com outros falantes e escreventes do novo idioma e;
- Compreender o funcionamento de aspectos da LE e, por meio disso, ganhar visão sobre os mecanismos de funcionamento da L1 ou L materna (LM); Interação é a palavra-chave aqui – aprender usando a nova L em comunicação, criando muitas ocasiões de “prática” não-mecânica, cheias de sentido para produzir muita língua e compreensão crescente dela que aumentam as chances de apropriação dessa nova L constituindo aquisição, a forma mais duradoura e criativa de aprender línguas;
- Co-responsabilizar-se pela aprendizagem buscando o senso de plausibilidade no emprego espontâneo, cultivando estratégias e incrementando algumas ações autonomizantes direcionadas à aquisição.

2) Objetivos educacionais

- Completar/expandir a própria formação como pessoa autodeterminada/cidadã;
- Conhecer e compreender a(s) cultura(s) da L-alvo;
- Desenvolver capacidade de reflexão criteriosa do próprio aprender, a julgar pela observação sistemática sobre como se aprende e ensina essa nova L, para ter iniciativas de aprendizagem para si e para os

colegas de turma tornados membros solidários de uma pequena comunidade de aprendizagem;

- Apreciar valores, reforçar atitudes positivas e socialmente úteis para a vida pacífica e democrática.

3) Objetivos psicológicos

- Experimentar estar na posição de outras pessoas diferentes de nós em cultura;

- Aumentar a segurança pessoal e autoestima por transitar comunicativamente em outro idioma;

- Sentir-se comunicativamente polivalente ao conhecer o próprio potencial para circular sem medo em novas línguas e culturas, além da própria língua em contextos variados.

4) Objetivos culturais

- Abrir-se para o outro, interessar-se por outras culturas, firmando contrastiva e criticamente a consciência e usufruto da própria cultura;

- Compreender especificidades de aprender uma LE como a sua dependência de fenômenos políticos, de influências culturais, fatores econômicos, preconceitos, estereótipos e vieses positivos e negativos;

- Servir-se de e contribuir com conhecimento técnico-científico-cultural que circula na nova língua.

5) Objetivos práticos

- Ter chances de êxito na vida pessoal aumentadas com a capacidade adquirida de uso da L-alvo;

- Aprender língua viva conversível em possibilidades de contatos, empregos, oportunidades de viagens, crescimento de conhecimentos gerais e específicos;

- Saber manipular as tecnologias digitais de informação e comunicação para o sucesso na aquisição de uma nova língua escolhida.

4.1.5 Níveis de desempenho previstos

Um ensino orientado pela abordagem comunicativa deseja preparar o aluno para atuar com desenvoltura nos mais diversos contextos sociais. Para que alcance esse preparo e consiga executar as tarefas e atividades que lhe são requeridas na vida cotidiana, é preciso que o aprendente desenvolva algumas capacidades de uso da nova língua, a que chamamos aqui de instâncias de desempenho comunicativo.

Algumas competências são mais gerais e outras mais específicas como nos aponta o QECR, no entanto, não explicitarei e nem trabalharei com todas elas. Nós optamos, assim como o faz o Celpe-Bras e o Quadro Canadense, por adotar um arco de competências que estimule o aprendente a adequar o seu

discurso aos gêneros textuais encontrados na vida cotidiana brasileira bem como na rotina de trabalho e estudo desse público.

Entendo, bem como o Celpe-Bras, que o foco não está na parte gramatical, mas na proficiência linguística, no conhecimento cultural e no uso apropriado dos gêneros do discurso (BAKHTIN, 2003), os quais representam, como dito anteriormente, as práticas sociais.

Sendo assim, o arco dos tipos de desempenho proposto contempla aspectos linguísticos, sociolinguísticos e pragmáticos. Não trabalharei com as habilidades separadas, mas integradas, como mostrado no parâmetro avaliativo brasileiro do Celpe-Bras.

4.1.6 Níveis de desempenho necessários para atender às necessidades brasileiras

Considerando a diversidade do público-alvo do ensino de PL2 já mencionado neste trabalho, posso apontar as necessidades, tanto gerais quanto específicas, dos nossos aprendentes.

O objetivo mínimo é capacitá-los a usar a língua-alvo para satisfazerem suas necessidades cotidianas, por exemplo: preencher um formulário dando informações básicas sobre sua vida pessoal, alugar e negociar um imóvel, fazer compras em um supermercado, conhecer e manipular a moeda nacional.

Além disso, há outras intenções como prepará-los para executar atividades mais complexas e mais específicas como: ingressar em uma faculdade ou universidade e dar sequência ao seu curso, desempenhar com propriedade suas atividades profissionais, entre outras.

De acordo com Almeida Filho (comunicação pessoal, 2014) e com base nas discussões feitas com o grupo do Projeto, ficou estabelecido que é razoável adotar uma escala de nove níveis para o contexto brasileiro de ensino de línguas. Consideramos nove como uma escala de níveis prudente, tendo em vista que ela deve contemplar todos os segmentos escolares, desde o Ensino Fundamental até o nível universitário, além do PLE e PLH.

Quanto à nomenclatura escolhida para os níveis, é de extrema relevância informar que ela se encontra em estágio exploratório, uma vez que

não foi ainda estabelecida de forma definitiva. A qualquer tempo, ela poderá, portanto, ser alterada.

- Nível 1 - Elementar
- Nível 2 - Nascente
- Nível 3 - Intermediário
- Nível 4 – Pré-Comunicador
- Nível 5 – Comunicador Básico
- Nível 6 – Comunicador Pleno
- Nível 7 - Independente
- Nível 8 - Profissional
- Nível 9 – Especializado

4.1.7 Descrição dos níveis

O quadro está estruturado em nove (9) níveis ou faixas. Em cada um deles estão descritas as atividades que o aprendente deverá ser capaz de realizar para se enquadrar, de fato, naquela faixa.

O ponto de partida para a descrição dos níveis foi, primeiramente, identificar o nível comunicador desejável, pois este ponto representaria um indicador de qualidade dentro do sistema escolar brasileiro(Almeida Filho, comunicação pessoal, 2014).

Feita a descrição, pensei que fosse prudente cruzar os dados acima com o nível Intermediário apresentado pelo Celpe-Bras.

Sabendo que esse exame apresenta seis (6) categorias, mas somente quatro (4) são certificadas, ao equiparar o nosso nível cinco (5) ao nível intermediário do exame, validaria a hipótese de que o nível descrito, de fato, poderia ser considerado um nível limiar de comunicação. No entanto, não se trata de uma reprodução das habilidades requeridas no exame Celpe-Bras. Usamo-lo como parâmetro para a nova tabela de descrições.

Com a identificação do nível que me serviria de parâmetro, procurei dar sequência à descrição por meio da identificação das situações ou práticas sociais as quais se encontrariam nossos estudantes de PL2. A partir delas, aponte habilidades de comunicação oral e escrita desejáveis para os outros

níveis. Para isso, adotamos, de forma simplificada, alguns elementos que nos auxiliaram na descrição da parte oral e escrita, como fazem também os três quadros analisados por mim. São eles o conhecimento da língua, a compreensão que se faz dela e a aplicação.

Para indicar o progresso do aluno de um nível para o outro, considere alguns pontos dentro dos quesitos apresentados no parágrafo anterior.

Além de o aluno preencher todos os requisitos do nível anterior, são consideradas questões como a amplitude e o domínio do léxico associado a situações diversificadas do contexto, a fluidez da fala com mais ou menos interrupções e pedidos de repetições, a capacidade de compreensão e interação existente entre os interlocutores, a produção escrita, atendendo mais ou menos práticas sociais e as interferências para promover o entendimento.

Tudo isso somado lhe concederá uma maior capacidade de desempenho nas atividades mais complexas, mais restritas e específicas a cada nível.

4.2 NÍVEIS DE DESEMPENHO DO PL2

Informo que todos os quadros elaborados são de autoria própria.

Nível 1 – Elementar

Neste nível, o aprendente não possui nenhum conhecimento formal da língua, de suas regras e estruturas. Compreende com muita dificuldade e raramente se arrisca nos eventos comunicativos.

Nível 1 – Elementar	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhece pouco o léxico da língua, mostrando-se limitado ao conhecimento de poucas palavras e expressões. ✓ Compreende o sentido de perguntas que se referem a informações pessoais (nome, idade, local de origem, horas) já memorizadas anteriormente. ✓ Necessita de muitas repetições, explicações e gestos para que haja o entendimento da mensagem. ✓ Consegue empregar expressões simples para expressar suas necessidades e desejos, como “com licença”, “por favor”, “obrigado/a”. ✓ Arrisca-se a repetir palavras e expressões, mas de forma fragmentada e lenta. ✓ Necessita estar face a face com o interlocutor para compreender melhor o que está sendo dito.
----------------------------	--

Nível 2 – Nascente

A progressão do nível um (1) para o nível dois (2) se dá de forma muito sutil, uma vez que ainda há grande carência de vocabulário, ausência do domínio das estruturas morfossintáticas e da ortografia da língua. Para se classificar no nível dois (2) o aprendente deve preencher os requisitos do nível anterior (que são poucos), no entanto, apresentando um pouco mais de amplitude quanto ao vocabulário e mais segurança e disposição para arriscar-se nos atos de fala.

Nível 2 – Nascente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhece pouco sobre o léxico da língua-alvo. ✓ Domina apenas as palavras que se referem os membros da família, os números e as cores, animais de estimação. ✓ Compreende expressões pertencentes à rotina de suas práticas sociais, como nome, idade, país de origem. ✓ Recorre a fórmulas prontas de perguntas para saber sobre aspectos pessoais como nome, idade, gostos e preferências do interlocutor. ✓ Precisa de repetições, explicações (por meio de paráfrases) e gestos para que haja entendimento de novas palavras e mensagens. ✓ Consegue empregar expressões simples para expressar suas necessidades e desejos, como “licença”, “por favor”, “obrigada/o” “posso beber água, posso ir ao banheiro”. ✓ Possui fala fragmentada e lenta e arrisca-se mais em novas oportunidades de comunicação. ✓ Precisa estar face a face com o interlocutor para compreender melhor o que está sendo dito.
---------------------------	---

Nível 3 – Intermediário

Neste nível, o aprendente começa a adquirir mais autonomia no desempenho. Sente-se envolvido no processo de aprendizagem, oferece mais segurança e mais confiança à medida que lhe são oferecidos insumos de qualidade. Além de ter o seu vocabulário ampliado, começa a perceber o sentido das palavras e expressões, arriscando assim a usar variantes de perguntas e expressões, por exemplo. Inicia-se a leitura e a produção textual a partir de textos simples e curtos, com temas do cotidiano.

Nível 3 – Intermediário	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Conhece e domina palavras relacionadas à família, números, cores, formas, animais, dias da semana, meses do ano, tipos de moradias. ✓ Compreende expressões pertencentes à rotina de suas práticas sociais, como nome, idade, país de origem, gostos e preferências, preços de mercadorias, de aluguel, tempo de estada, de moradia. ✓ Usa variantes das expressões antes memorizadas para expressar seus desejos, vontades e necessidades, indicando uma fala menos artificial. Ex: Em vez de “Eu posso ir ao banheiro” e “ Eu posso beber água”, usa-se “ Preciso ir ao banheiro” ou , “ Estou com sede”. ✓ Necessita de repetições e explicações (por meio de paráfrases) mas, raramente, dos gestos para facilitar a compreensão. ✓ Possui fala lenta, mas menos fragmentada, o que indica maior segurança e compreensão do que está sendo dito. ✓ Consegue arriscar-se em outros eventos comunicativos que não necessitam da face a face com o interlocutor (áudios e vídeos). ✓ Consegue ler textos simples, com temas do cotidiano. ✓ Inicia-se na escrita, usando palavras, frases e orações de sintaxe simples, no entanto, sem muita coesão e coerência.
--------------------------------	---

Nível 4 – Pré-Comunicador

Neste nível, o aluno alcança o *status* de básico por conhecer palavras e expressões rotineiras, que estão inseridas no cotidiano das pessoas de um país. Também demonstra entendimento acerca da parte sistêmica da língua, conjugando verbos nos tempos presente e passado, usando advérbios de tempo, lugar, modo para expressar circunstâncias. Na produção textual, entende a importância das conjunções para imprimir o significado correto daquilo que se deseja dizer. Na leitura, a fala se mostra pouco fragmentada e mais fluente, embora haja momentos contrários a esse. No quesito interação, percebe-se que não mais é necessário face a face com o interlocutor. Outras formas de interação são buscadas pelo aprendente como forma de potencializar sua comunicação. Aumenta ainda mais a autonomia do aluno.

Nível – Pré - Comunicador	<ul style="list-style-type: none">✓ Conhece uma gama de palavras do léxico, entre elas, familiares e parentes, cores, números, formas geométricas, animais, dias da semana, meses do ano, estações do ano, sentimentos.✓ Compreende expressões pertencentes à rotina de suas práticas sociais, como nome, idade, peso, altura, país de origem, gostos e preferências, preços de mercadorias, de aluguel, tempo de estada, de moradia.✓ Usa advérbios de tempo e lugar para expressar a circunstância das ações.✓ Diferencia ações no passado e no presente.✓ Formula perguntas com maior liberdade quanto à formalidade da língua, recorrendo, muitas vezes, à variedade coloquial.✓ Ainda necessita de repetições e explicações (por meio de paráfrases), mas, raramente, de gestos.✓ Possui fala lenta, mas menos fragmentada, o que indica maior segurança e compreensão do que está sendo dito.✓ Consegue arriscar-se em outros eventos comunicativos que não necessitam da face a face com o interlocutor (áudios e vídeos).✓ Consegue ler textos simples, com temas do cotidiano.✓ Conhece elementos da cultura regional, como comidas típicas, danças e músicas.✓ Realiza a leitura de textos simples com temas comuns às práticas sociais vivenciadas no dia-a-dia.✓ Produz textos com evidências de coerência e coesão.✓ Interage com maior segurança e disposição com o interlocutor, demonstrando desenvolvimento da competência interacional.
----------------------------------	---

Nível 5 – Comunicador Básico

Além de atender aos requisitos dos níveis anteriores, nesse nível intitulado de comunicador, a comunicação se faz presente já em ritmo quase normal de fala e em contextos não muito limitados, ou seja, contextos diferentes daqueles estabelecidos na rotina diária de trabalho e estudo. O aprendiz que se aloca neste nível é capaz de demonstrar conhecimento ainda limitado sobre questões estruturais da língua, questões ortográficas e de acentuação. Aqui a diferença principal se dá na capacidade de o aluno iniciar a escrita de textos usando a narração e a descrição. No entanto, ainda são textos que apresentam estruturas não complexas da língua. Há indícios de conhecimento sobre o papel dos conectivos no texto, por isso, o uso das conjunções se faz presente. À medida que são trabalhadas questões referentes a temas relevantes e até mesmo conflituosos, como a religião, o papel da mulher dentro das sociedades, casamento, entre outros, os aprendizes vão adquirindo conhecimento, ainda intuitivo, sobre a argumentação. A interação entre os envolvidos acontece, embora ainda com certa timidez.

Nível 5 – Comunicador Básico

- ✓ Conhece o vocabulário específico das práticas sociais cotidianas e rotineiras relacionadas ao convívio, ao trabalho e ao estudo.
- ✓ Sabe expressar sentimentos e emoções, além de sensações, como fome, frio, sede, dores.
- ✓ Esforça-se para usar corretamente os plurais, fazendo a concordância entre as classes gramaticais variáveis.
- ✓ Preocupa-se com as concordâncias nominais e verbais, embora tenha dificuldades.
- ✓ Faz uso de advérbios de modo, de tempo e de lugar para expressar circunstâncias.
- ✓ Demonstra evidências de conhecimento sobre aspectos culturais regionais.
- ✓ Esforça-se para entender expressões idiomáticas e ditados populares.
- ✓ Ainda apresenta dificuldades em entender uma fala acelerada.
- ✓ Utiliza estruturas simples da língua com fluidez mediana para resolver situações cotidianas experimentadas na vida social, no trabalho e no estudo, demonstrando dessa forma, certa limitação.
- ✓ Interage de maneira contínua, mas lenta, ainda com algumas interrupções.
- ✓ Apresenta algumas influências da língua nativa na hora da produção da fala, porém não dificulta nem ocasiona ruído na comunicação.
- ✓ Consegue argumentar sobre questões rotineiras, de vivência comum, como família, trabalho e estudo e arrisca-se em outros assuntos.
- ✓ Reconhece estruturas textuais comuns, como a narração e a descrição.
- ✓ Produz textos narrativos e descritivos simples sobre assuntos limitados, geralmente relacionados a si próprio e às atividades diárias.
- ✓ Sabe adequar o discurso ao interlocutor, mesmo que de forma intuitiva.
- ✓ Demonstra compreensão das mensagens de textos comuns, embora algumas vezes tenha dificuldades de compreendê-los na sua totalidade.
- ✓ Sabe organizar frases e orações simples, dando um sentido coeso à ideia que quer expressar.
- ✓ Apresenta influência/empréstimos de estruturas da língua materna durante as produções textuais escritas.

Nível 6 – Comunicador Pleno

Neste nível, o aprendente consegue comunicar-se com maior fluência, mais segurança e com mais naturalidade. Quanto a esse último aspecto, não se trata do sotaque apresentado, mas sim da capacidade de escolher as variantes da língua em função do contexto em que está inserido e do público com o qual lida. Na parte sistêmica da língua, passa das estruturas simples para as mais complexas ou compostas, arriscando-se na construção de períodos mais extensos os quais envolvem o uso de conjunções e/ou locuções conjuntivas. Insere-se nesse nível também a compreensão das expressões idiomáticas e dos ditados populares mais comuns. Apresenta conhecimento relevante sobre a cultura regional e nacional. Arrisca-se na interação com o interlocutor de forma cada vez mais natural e segura, embora ainda com certo receio. Ainda sobre esse aspecto, ganha autonomia para buscar novos contextos de interação além do face a face. Para isso recorre aos diversos aplicativos da internet, incluindo os recursos dos *smart phones*.

Nível 6 – Comunicador O

- ✓ Possui vocabulário amplo e conhece palavras sinônimas.
- ✓ Faz uso das variedades coloquial e padrão da língua de acordo com os contextos e com o público.
- ✓ Demonstra conhecimento das estruturas da língua de maior complexidade (orações simples, compostas, verbos no presente, passado e futuro)
- ✓ Faz uso dos plurais, embora com alguma dificuldade de flexão dos compostos.
- ✓ Preocupa-se em fazer a concordância nominal e verbal durante a fala.
- ✓ Expressa seus sentimentos, emoções e sensações com facilidade.
- ✓ Faz uso de advérbios de modo, de tempo e de lugar para expressar circunstâncias.
- ✓ Arrisca-se na construção de períodos longos, esforçando-se para fazer o uso correto das conjunções.
- ✓ Demonstra evidências de conhecimento sobre aspectos culturais regionais e nacionais.
- ✓ Entende expressões idiomáticas e ditados populares com limitação.
- ✓ Utiliza estruturas simples e arrisca-se nas complexas para expressar suas ideias e resolver questões da vida pessoal e profissional com segurança e domínio.
- ✓ Consegue alcançar certa fluidez e naturalidade na fala.
- ✓ Constrói períodos longos, coesos e coerentes na produção oral e escrita.
- ✓ Reconhece a estrutura de um b texto dissertativo-argumentativo.
- ✓ Produz textos narrativos, descritivos e dissertativos, demonstrando capacidade de organização das ideias.
- ✓ Os assuntos contemplados nos textos são de âmbito nacional, como política, educação, saúde, economia, religião, entre outros. No entanto, há limitações.
- ✓ Faz escolhas da variante linguística apropriada ao gênero textual e ao interlocutor.
- ✓ Demonstra capacidade de compreensão das mensagens de textos complexos, com assuntos variados.
- ✓ Apresenta pouca influência de estruturas da língua materna durante as produções textuais escritas.
- ✓ Busca interação nos mais diversos contextos, entre eles, internet.
- ✓ Arrisca-se a cantar músicas brasileiras.

Nível 7 – Independente

Nesta faixa sete (7), o aprendente domina também um vocabulário técnico e acadêmico, pertencentes ao mundo profissional e escolar. Demonstra ter desenvolvido a competência comunicativa. Além de possuir amplo domínio sobre a língua e suas nuances, ele consegue atuar em diferentes contextos sociais de forma natural, escolhendo entre o coloquial e o formal. Devido a isso, ele consegue compreender sotaques diferentes, bem como estabelecer comunicação com pessoas que usam outras variantes. Nessa fase, consegue entender mensagens subliminares, bem como utiliza algumas figuras de linguagem, como a ironia e a metáfora para formular brincadeiras com o interlocutor. O repertório cultural está cada vez mais amplo, permitindo que o aprendente assista às novelas, aos filmes e desenhos sem muitas dificuldades.

Nível 7 – Independente	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possui vocabulário técnico e acadêmico com limitações do contexto em que está inserido. ✓ Faz uso das variedades coloquial e padrão da língua de acordo com os contextos e com o público. ✓ Demonstra amplo conhecimento das estruturas da língua tanto morfológicas quanto sintáticas, mas ainda com dificuldades em alguns pontos. ✓ Consegue fazer a concordância nominal e verbal ainda com certa dificuldade, bem como os plurais simples e compostos. ✓ O repertório cultural é rico, por isso, envolve-se mais com novelas, filmes, teatros e música, embora com limitações. ✓ Compreende expressões idiomáticas e os ditados com certa facilidade. ✓ Arrisca-se em brincadeiras formulando discursos com metáforas e ironias a fim de causar humor. ✓ Consegue expressar sua opinião de forma objetiva e coesa. ✓ Produz textos argumentativos dentro das recomendações estruturais desse tipo textual. ✓ Realiza a leitura e produz textos com linguagem técnica e científica ainda com dificuldades.
-------------------------------	---

Nível 8 – Profissional

A diferença entre este nível e o anterior é bastante sutil assim como acontece na progressão do nível um (1) para o dois (2). Aqui, observam-se diferenças na capacidade de atuação do aprendente para resolver questões nos mais diferentes contextos sociais levando em consideração as escolhas das palavras, das estruturas linguísticas, da variedade da língua sempre em função da boa comunicação com o interlocutor. Partimos do princípio de que um bom locutor é aquele que transmite a mensagem de forma clara e objetiva, de modo que o interlocutor seja alcançado. Nesse sentido, apresentamos as diferenças entre o nível sete (7) e o oito (8).

Profissional Nível 8 – I	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possui vocabulário técnico e acadêmico e sabe utilizá-lo conforme as necessidades do contexto em que está inserido. ✓ Faz uso das variedades coloquial e padrão da língua de acordo com o público que quer alcançar. ✓ Resolve questões do cotidiano adequando seu discurso a fim de que se alcance o objetivo desejado. ✓ Apresenta bom domínio das estruturas simples e complexas da língua, demonstrando pouca dificuldade com as concordâncias verbal e nominal e com as flexões verbais. ✓ Envolve-se nas atividades culturais da região em que está inserido. ✓ A leitura de textos com temas diversos se torna natural, com fluidez. ✓ A produção textual se aperfeiçoa nos principais tipos textuais e em alguns gêneros mais utilizados.
---	---

Nível 9 – Especializado

Nesta faixa, o aprendente alcança todas as competências almejadas, demonstrando excelente domínio sobre a língua, sobre seu funcionamento, sobre aspectos sociais e culturais do país. Possui alta capacidade de participar com desenvoltura das mais diferentes práticas sociais oferecidas.

Nível 9 – Especializado	<ul style="list-style-type: none"> ✓ Possui amplo repertório de palavras do léxico e as utiliza adequadamente a cada contexto social evitando ambiguidades. ✓ Conhece e domina vocabulário técnico, científico e acadêmico. ✓ Compreende e diferencia palavras pertencentes à linguagem coloquial e formal, adequando assim o uso de cada uma delas ao contexto em que está inserido e ao público com o qual se relaciona. ✓ Domina o sentido conotativo e denotativo das palavras bem como as figuras de linguagem. ✓ Participa com desenvoltura das atividades sociais e culturais da região em que está inserido. ✓ É capaz de acompanhar um ritmo de fala acelerado sem necessitar de repetições. ✓ Frequenta os mais diferentes ambientes sociais e compreende a mensagem que está sendo repassada (cultos religiosos, palestras, congressos, simpósios, encontros políticos, entre outros). ✓ Conhece e faz uso de estruturas complexas da língua com fluidez para resolver situações experimentadas na vida social, no trabalho, na escola e em outros ambientes. ✓ Interage de maneira fluida, sem interrupções. ✓ Produz frases, orações e textos que atendem e respeitam as regras morfosintáticas da língua. ✓ Consegue argumentar sobre questões culturais, sociais, econômicas, políticas e educacionais de maneira consistente. ✓ Realiza a leitura com produção de sentido em textos de gêneros variados. ✓ Produz textos coesos e coerentes de acordo com os tipos e gêneros textuais solicitados, demonstrando conhecer as estruturas desses.
--------------------------------	---

Nesta parte, ativemo-nos à descrição dos níveis sugeridos. Reafirmamos que a nossa proposta é um ponto de partida que pode ser considerado para dar sequência a um quadro permanente, a ser usado em diferentes contextos.

4.3 APRECIÇÃO CRÍTICA DOS PARTICIPANTES

Nesta subseção, apresentaremos os apontamentos feitos pelos três professores participantes de nossa pesquisa.

4.3.1 Identificação dos participantes

Participante 1 – FC

Participante 2 – VV

Participante 3 – VG

Considerações sobre os níveis:

Em todos os níveis, exceto no primeiro, houve considerações por parte dos participantes. No entanto, percebi que, no geral, tais apontamentos referem-se a sugestões de trocas lexicais e de reorganizações morfossintáticas das expressões. Tais questões apontadas abrigam-se na justificativa plausível de se perceber com mais clareza as diferenças entre um nível e outro.

Considero prudente e coerente o apontamento feito por FC sobre a inclusão de descritores da escrita em todos os níveis, já que, segundo ele, mesmo que ela seja rudimentar nos níveis iniciais, é fato sua presença desde o princípio. Sobre isso, concordo e penso em uma posterior inclusão.

Outro ponto que trazemos para a discussão é o questionamento feito por FC quanto à necessidade de existência dos níveis (1 – 2) e (7 – 8), uma vez que a diferença entre eles é mínima.

Sobre esse aspecto da quantidade de níveis, argumento que nós, do Projeto, concordamos que é necessário trabalhar com uma escala de níveis com nove (9) faixas, uma vez que ela deverá “dar conta” da realidade de ensino brasileira, que vai desde a Educação Infantil até o pós-universitário.

Sendo assim, cabe-nos possibilitar a todos os aprendentes que ele perceba sua progressão na língua e até motive-se a galgar outros níveis além do que é desejável e estabelecido por nós como o “comunicador” (5).

No caso do PL2 aqui tratado, pondero que, talvez, até fosse possível trabalhar com seis níveis, no entanto, correríamos o risco de não conseguir abarcar todas as especialidades de aprendentes encontradas em nosso país.

Além disso, penso também que para a área de elaboração de materiais didáticos, a quantidade de níveis escolhida por nós pode colaborar no sentido de dar mais liberdade e amplitude às escolhas dos conteúdos, dos assuntos, dos pontos gramaticais, das competências a serem desenvolvidas, seja em um nível ou outro.

Trago para esta discussão as considerações feitas por VG no que diz respeito à nomenclatura dos níveis. Conforme aponta, VG avalia que, em sua maioria, os títulos deixam de ser representativos dos quadros. Ela nos sugere trabalhar com outros nomes partindo do princípio de que teríamos duas categorias maiores: Básico e Comunicador. Depois, para proceder às outras classificações, usaríamos os nomes já propostos. Dessa forma, teríamos: Básico elementar, Básico Nascente, Básico Intermitente, Básico Contínuo e então chegaríamos no “Comunicador”. Para cima, usaríamos adjetivos que caracterizassem os subtipos de “Comunicador”, por exemplo, Comunicador Independente. Segundo a participante, isso possibilitaria ao usuário do quadro uma prévia acerca do que está implícito nele.

Nesse aspecto, avaliei como prudente e pertinente sua sugestão quanto aos nomes. Embora eles não sejam definitivos, como já mencionei em outros momentos, se assim optássemos por nomeá-los, facilitaríamos a identificação do nível tanto por parte do professor quanto do aluno no que diz respeito à sua localização dentro da escala bem como representaríamos melhor cada nível por meio de seus nomes.

Para finalizarmos esta análise, arrisco-me a afirmar que o quadro foi, inicialmente, bem aceito pelos professores participantes e pode vir a tornar-se um instrumento de uso real no ensino de PLE/PL2.

Além disso, essa boa aceitação dos participantes nos motiva a dar continuidade a este estudo, seja dentro do Projeto ou não, pois acreditamos que ele possa vir a contribuir não só para a área de ensino de línguas, mas

para outras subáreas com as quais faz ponto de contato: GECERT, FIC, MEA, DIROL, entre outras.

Não poderia deixar de mencionar que este é apenas o começo e que, era nossa vontade realizar entrevistas com os professores participantes, bem como submeter o quadro ao uso real de professores e alunos a fim de que pudéssemos constatar sua validade. No entanto, pela necessidade de cumprir com os prazos de entrega desta pesquisa, nos limitamos ao questionário. A segunda parte ficará para oportunidades posteriores.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após esta trajetória de pesquisa, sinto-me tomada pela sensação de dever cumprido. No entanto, não me refiro ao término da dissertação nem à proposição do referencial de níveis de desempenho, mas sim, ao dever de ter dado o pontapé inicial a respeito de um assunto que, de certa forma, é inovador e desafiador na área. Apesar de ele refletir uma pequena parcela do todo, é importante que alguém dê o primeiro passo. Isto, portanto, foi feito!

Durante todo o percurso do trabalho, busquei entrelaçar teorias que me levassem a alcançar os objetivos do trabalho. Assim, neste último capítulo, retomo a pergunta de pesquisa, menciono as limitações encontradas durante a construção do trabalho e aponto novos caminhos para estudos futuros sobre o tema.

Assim, reapresento nossa pergunta: *Dadas as várias situações e especialidades do ensino de PL2 no Brasil, quais níveis de desempenho na língua-alvo podem ser reconhecidos para guiar as materialidades da instrução da qualidade da aprendizagem e dos modos de avaliar o sucesso de aquisição dessa língua?*

Entendo que ao resenhar sobre assuntos tangenciais ao que aqui foi proposto, tenha conseguido responder esta pergunta de pesquisa. Penso até que já tenha feito no argumento usado na discussão dos dados, mas, de qualquer forma, recordo que identificamos as situações e especialidades do ensino de PL2 no Brasil e a partir deles reconhecemos que nove (9) níveis de desempenho podem guiar as materialidades da instrução da qualidade a partir dos pontos de contato que mantêm com outras subáreas, como já mencionado algumas vezes, e ainda por causar efeito proativo ou retroativo nas dimensões em que se enquadram o processo de ensino e aprendizagem de uma língua, a saber, o planejamento de cursos e de unidades de ensino, a produção de materiais ou a seleção deles, as experiências NA, COM e SOBRE a língua-alvo, seja nas experiências dentro ou fora da sala de aula e, por fim, a avaliação de rendimento dos alunos, mas também a própria auto-avaliação do professor (ALMEIDA FILHO, 2008).

Limitações do trabalho

Diante do tema desafiador que me abria para a pesquisa, senti grande dificuldade em encontrar materiais que me servissem de referencial teórico para a fundamentação da pesquisa. Esse fato, certamente, me causou dificuldades na produção textual e inseguranças, pois com poucas teorias, correria o risco de produzir uma dissertação vazia ou de caráter duvidoso.

Como forma de resolver parcialmente a questão, procurei dividir a pesquisa em subtemas que permeassem o tema gerador. Desse modo, comporia um arcabouço mais sustentável.

Outra limitação diz respeito à participação dos professores de PL2 na análise dos quadros. Dos doze convites enviados, apenas três dos participantes nos deram devolutiva. Esse fato se mostrou como um novo questionamento em nossa pesquisa: estará este quadro, de fato, representando as necessidades e competências do nosso público-alvo.

Fez-se preocupante também a questão da impossibilidade de realizar entrevistas com os professores em função do tempo de finalização desta dissertação que se esgotava e também a impossibilidade de observar o quadro em uso real de ensino e aprendizagem. No entanto, desejamos e esperamos, em outro momento, poder dar continuidade a este estudo e à análise do referencial de maneira que possamos validar nossa proposta, tornando-a mais confiável em termos de aceitação e uso.

Sugestões de frentes de trabalho e pesquisa

Desde o princípio, tomamos ciência do enorme desafio a ser enfrentado por nós ao intencionarmos propor um referencial de níveis de desempenho do PL2. Por essa razão, já sabíamos também que este seria apenas o começo de uma longa caminhada a ser percorrida. Assim, sem qualquer intenção e condição de esgotar o tema, sugerimos aqui outras possibilidades de trabalho que surgiram ao executarmos esta proposta: a influência do referencial de níveis na produção de materiais didáticos e o efeito retroativo dele sobre as

formas de avaliar do professor e, sobretudo sobre o exame de certificação Celpe-Bras.

Sendo assim, deixamos aqui as portas abertas para outros exploradores darem continuidade a esta pesquisa, fazendo avançar as teorias nesta área bem como engrossar a grande massa de professores de línguas com formação específica para o ensino de PL2 no Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALKMIM, T. M. Considerações sobre o campo da sociolingüística. In: ALBANO, E.C; ALKIMIN, T.M.; POSSENTI, S.; COUNDRY, M.I.H. (Org.). **Saudades da Língua**. 1ª.ed. Campinas: Mercado de Letras, v. 1 , 2003.

ALMEIDA FILHO. J.C.P. de. **Dimensões Comunicativas no Ensino de Línguas**. Campinas, SP: 2007/2008.

_____. **Parâmetros atuais para o ensino de Português – Língua Estrangeira**. Campinas: Pontes, 1997.

_____. **O Ensino de Português para Estrangeiros: pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. 2ª ed. Campinas: Pontes, 1997b.

_____. **O ensino de Língua Portuguesa como Língua Não Materna: Concepções e Contexto de Ensino**. Museu da Língua Portuguesa, São Paulo, (s/d). Disponível em <http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf>. Acesso em: 20 de nov.2014.

ALMEIDA FILHO, J.C.P. e LOMBELLO, L.C. (Orgs.) **O Ensino de Português para Estrangeiros: Pressupostos para o planejamento de cursos e elaboração de materiais**. Campinas: Pontes Editor, 1989.

ALMEIDA FILHO, J. C. P; BARBIRATO, R. C. Ambientes Comunicativos para Aprender Língua Estrangeira. In **Trabalhos de Lingüística Aplicada**, Campinas: Editora da Unicamp, (vol. 36): 23-42, Jul. /Dez. 2000.

ALMEIDA FILHO, J. C.P de. e CUNHA, M.J.C.C. **Projetos Iniciais em português para falantes de outras línguas**. Brasília, DF: Ed.Unb – Ed. Universidade de Brasília; Campinas, SP: Pontes Editores, 2007.

ALTENHOFEN, C. V. Política linguística, mitos e concepções linguísticas em áreas bilíngues de imigrantes (alemães) no Sul do Brasil. In: **Revista Internacional de Linguística Iberoamericana (RILI)**, Frankfurt a.M., n. 1(3): 83-93, 2004.

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

_____. **What Does Language Testing Have to Offer?** In: TESOL Quarterly, 25 (4), 1991.

BACHMAN, L. F. e PALMER, A. S. **Language Testing in Practice**. Oxford, England: Oxford University Press, 1996.

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

BECKER, H. S. **Métodos de pesquisas em ciências sociais**. Tradução de Marco Estevão e Renato Aguiar. 4.ed. São Paulo: Hucitec, 1999.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília. DF: Senado, 1988.

BRASIL. Decreto nº 55.613 de 1965. **Criação do Programa Estudante Convênio de Graduação**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 jan.1965.

BRASIL. Decreto nº 7.948 de 12 de março de 2013. **Dispõe sobre o Programa Estudante Convênio de Graduação (revogação)**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 13 mar.2013.

BRASIL. Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. **Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais – Libras**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 25 abr. 2002.

BRASIL. Lei nº 11.161 de 05 de agosto de 2005. **Dispõe sobre o ensino da Língua Espanhola**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 08 agosto 2005.

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

BRASIL. Ministério da Educação e da Cultura. Portaria nº 1787, de 26 de dezembro de 1994. **Resolve instituir teste de Proficiência em Língua Portuguesa – CELPE-Bras**. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 02 jan.1995.

BRASIL. Ministério da Educação, **Manual do Examinando CELPE-Bras**, 2012. Disponível em <http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf> Acesso em 11 nov. 2014.

BOHN, H. Prefácio. In: MASTRELLA-DE ANDRADE, M.(Org.). **Afetividade e Emoções no Ensino/Aprendizagem de Línguas: Múltiplos Olhares**. Campinas, SP: Pontes Editores, 2011.

BROSTOLIN, M.R. Da política linguística à língua indígena na escola. In: **Tellus**, ano 3, n.4, abril: 27-35, 2003.

CALVET, L-J. **As políticas lingüísticas**. Tradução Isabel de Oliveira Duarte, Jonas Tenfen, Marcos Bagno. São Paulo: Parábola, IPOL, 2007.

_____. **Sociolingüística: uma introdução crítica**. Tradução Marcos Marciolino. São Paulo: Parábola, 2002

CAMPOS, C.M . **A política da língua na era Vargas: proibição do falar alemão e resistências no Sul do Brasil**. Campinas, SP: Editora Unicamp, 2006.

CANALE, M. From Communicative competence to communicative language pedagogy. In: RICHARDS, J & SCHMIDT, R (org.) **Language and Communication**. Londres: Longman, 1983.

CANALE, M.; SWAIN, M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. **Applied Linguistics**, | s. l. |, n. 1, p. 1-4, 1980.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes; 2006.

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

CLARK, H. H. O uso da linguagem. Trad. Nelson Azevedo e Pedro Garcez. **Cadernos de Tradução**, Porto Alegre, nº 9, p.49-71. jan./mar. 2000. Obra original: *Using Language*. Cambridge. Cambridge Univ. Press.p.3-25, 1996.

CUNHA, M.J e SANTOS, P. **Tópicos em Português língua estrangeira**. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2002.

DEL'ISOLA, R.L.P.; SCARAMUCCI, M.V.R.; SCHLATTER, M.;JÚDICE,N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, v3,n.1, 153 – 184, 2003.

FALTIS, C. **Case Study Methods in Researching Language and Education**. In: HORNBERGER,N.H. e CORSON, D.(eds).Encyclopedia of language and education – vol.8.Dordrecht: Kluwer Academic Press, pp. 145-155, 1997.

GERGEN, M.M e GERGEN, K.J. **Investigação qualitativa: tensões e transformações**. In: DENZIN, N.K e LINCOLN, Y.S. (org.). O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens. Porto Alegre: Artmed, 2006. P.367-388.

GIL. A.C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5.ed.São Paulo,: Atlas, 2010.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. **RAE – Revista de Administração de Empresas**, São Paulo, v. 35. n. 3, p. 20-29. 1995.

HALLIDAY, M.A.K. **Explorations in the Function of Language**. Londres: Edward Arnold, 1973.

HAMAYAN, E.V. Approaches to alternative assessment. **Annual Review of Applied Linguistics** 15: 212 – 226, 1995.

HAMEL, R.H. La política del lenguaje y el conflicto interétnico: problemas de investigación sociolingüística. In: ORLANDI, E. P. **Política Lingüística na América Latina**. Campinas, SP: Pontes: 41-73, 1988a.

_____. Políticas y planificación del lenguaje: una introducción. In: **Revista Iztapalapa**, Año 13, nº 29, (Enero-Junio): 5-39, 1993.

_____. Políticas del lenguaje y educación indígena en México. Orientaciones culturales y estrategias pedagógicas en una época de globalización. In: BEISN, R. & BORN, J (eds). **Políticas lingüísticas. Norma e identidad**. Buenos Aires: UBA: 143-170, 2001.

_____. Regional Blocs as a Barrier against English Hegemony? The Language policy of Mercosur in South America. In: MAURAS, J. & MORRIS, M. A. **Languages in Globalizing World**. Cambridge: Cambridge University Press: 111-142, 2003.

HYMES, D. H. On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B., HOLMES, J. (Org.) **Sociolinguistics**. Harmondsworth: Penguin, 1972.

_____. On communicative competence. In: BRUMFIT, Christopher; JOHNSON, Keith. (Org). **The communicative approach to language teaching**. Hong Kong: Oxford University Press, 1991. p. 3-26.

KERSTENETSZKY, C.L. A crise econômica internacional e o Brasil. **Revista Ciência Hoje**, São Paulo, v.289, jan-fev.2012. Disponível em: <http://cienciahoje.uol.com.br/revista-ch/2012/289/pdf_aberto/crisemundial289.pdf>. Acesso em 25 set. 2014.

Lüdke M, André MEDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU;1986.

MARCONI, M.de A e LAKATOS, E.M. **Técnicas de Pesquisa: planejamento e execução de pesquisas, amostragens e técnicas de pesquisa, elaboração, análise e interpretação de dados**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

MICHEL, M.H. **Métodos e pesquisa científica em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 2005.

MINISTÉRIO DAS RELAÇÕES EXTERIORES DO BRASIL, 2012. Disponível em: <<http://www.itamaraty.gov.br/divulg/diplomaciacultural/?searchterm=departamento%20cultural>>. Acesso em 2 set.2014

MONSERRAT, R. M. F. Política e planejamento linguístico nas sociedades indígenas do Brasil hoje: o espaço e o futuro das línguas indígenas . In: VEIGA, J e SALANOVA, A. (Orgs.) **Questões de Educação Escolar Indígena: da formação do professor ao projeto da escola**. Brasília: FUNAI/DEDOC. Campinas: ALB: 127-159, 2001

MORELLO, R. e OLIVEIRA, G. M. **Uma política patrimonial e de registro para as línguas brasileiras**. Disponível em: <<http://www.revista.iphan.gov.br/materia.php?id=211>>. Acesso em 30 set. 2014.

MORROW, K. Communicative language testing: revolution or evolution? In: BRUMFIT, C. J.; JOHNSON, K. (Eds). **The communicative approach to language teaching**. Oxford: Oxford University Press, 1979.

_____. The evaluation of tests of communicative competence. In: PORTAL, M. (Ed.) **Innovations in Language Testing**. London: National Foundation for Education Research/Nelson Publishers.1986.

_____. Evaluating communicative testing. In: ANIVAN, S. (Ed.). **Current developments in language testing**. Anthology Series 25, Singapore: Regional Language Center, 1991.

_____. (eds) **Insight from the Common European Framework**. Oxford and New York, Oxford University Press, 2004.

MOURA FILHO, A. C. L.. **Reinventando a aula: por um contexto cooperativo para a aprendizagem de inglês como língua estrangeira**. Dissertação de Mestrado, UNB, Brasília, 2000 p.6.

NEVES, J. L. Pesquisa qualitativa: características, usos e possibilidades. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, v. 1, n. 3, 2º semestre, 1996. Disponível em: http://www.dcoms.unisc.br/portal/upload/com_arquivo/pesquisa_qualitativa_caracteristicas_usos_e_possibilidades.pdf . Acesso em: 12 jan. 2015.

Niveaux de Competence Linguistique canadiens. Français langue second pour adultes., 2002

OLIVEIRA, L.A. O conceito de competências no ensino de línguas estrangeiras. **Revista Sitientibus**, Feira de Santana, n.37, p.61-74, jul./dez. 2007. Disponível em: http://www2.uefs.br/sitientibus/pdf/37/o_conceito_de_competencia.pdf. Acesso em 22 out.2014.

OLLER, Jr. John. **Language Tests in School**. London: Longman, 1979.

PERALTA, J.J. **A língua portuguesa no contexto mundial**. Colocar sem local, sem data, sem volume, ano, etc. <http://www.portaldalusofonia.com.br/artigosalinguanocontexto.html>. Acessado em 25 de set.2014.

PEREIRA, T. C. de A. S. **O ensino de línguas estrangeiras como um fator de inclusão social. O desafio da francofonia no Rio de Janeiro**. 2006. Tese de Doutorado, PUC- Rio, 2006.

PORTO, C.V. **Percepções de professores de Letras/inglês sobre avaliação da aprendizagem: um estudo de caso**. 185p. Dissertação (Mestrado em Letras) - Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte, 2003. Disponível em http://www.lettras.ufmg.br/poslin/diss_listagem.asp Acesso em 20 de nov. de 2014.

Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas - Aprendizagem, ensino, avaliação. Porto, Edições. ASA, 2001.

RAJAGOPALAN, K. **Por uma linguística crítica: linguagem, identidade e a questão ética**. São Paulo: Parábola Editorial, 2003.

RETORTA, M.S. **Efeito Retroativo do Vestibular da Universidade Federal do Paraná no ensino de língua inglesa em nível médio no Paraná: uma investigação em escolas públicas, particulares e cursos pré-vestibulares.** 2007. Tese (Doutorado) – Universidade de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 2007.

RODRIGUES, M. S. A. **O exame Celpe-Bras: reflexões teórico-didáticas para o professor de português para falantes de outras línguas.** 2006. 86 f. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada na Área de Ensino/Aprendizagem de Segunda Língua e Língua Estrangeira) – Universidade Estadual de Campinas, Instituto de Estudos da Linguagem, São Paulo, 2006.

ROLIM, A.C.O. **A cultura de avaliar de professoras de língua estrangeira (inglês) no contexto de escolas públicas.** 160p. Dissertação (Mestrado) – Universidade de Campinas. Instituto de Estudos da Linguagem. Campinas, SP, 1998. Disponível em <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/> Acessado em 30 nov 2011.

ROMERO.T.R.S. Os desafios da avaliação: contribuições da visão sócio-cultural. Contexturas : **Ensino crítico de Língua Inglesa**, n. 7, 2003/2004.

SCARAMUCCI, M.V.R. **Dúvidas e questionamentos sobre a avaliação em um contexto de ensino de línguas.** V Semana de Letras - Outras Palavras. Anais, Maringá, p. 91-98, 1993.

_____. Avaliação de rendimento no ensino de português língua estrangeira. IN: Almeida Filho, J.C. (org), **Parâmetros atuais para o ensino de português língua estrangeira.** Pontes: Campinas, p. 57-88, 1997.

_____. **Avaliação: mecanismo propulsor de mudanças no ensino/aprendizagem de língua estrangeira.** Contexturas: ensino crítico de Língua Inglesa, São Paulo: APLIESP, 1998/1999.

_____. Celpe - Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M.J. & SANTOS, P. (org.) **Ensino e pesquisa em português para estrangeiros.** Brasília: UnB, p. 105-112, 1998 /1999.

_____. **Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais.** Trabalhos em Linguística Aplicada, Campinas: jul – dez, 2000.

SCHLATTER, M. Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros – breve histórico. In: CUNHA, M.J e SANTOS, P. **Ensino e Pesquisa em Português para Estrangeiros.** Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.

SCHÜTZ, R. **“Assimilação natural x ensino formal”.** **English Made in Brasil.** Disponível em: <http://www.sk.com.br/sk-laxll.html>. Online. Acesso em 03 de out. 2015.

SPOLSKY, B. **Language Testing: art or science.** INTERNATIONAL CONGRESS OF APPLIED LINGUISTICS, 4, 1976, Stuttgart-Germany, Paper Stuttgart- Germany: Hoch SchulVerlag, 1976.

STAKE, R. E. **The art of case study research.** Thousand Oaks, CA.: Sage, 1995.

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

TOMÉ DE CASTRO, F. de. **História do Futuro: Diagnóstico e perspectivas de políticas públicas para o ensino /aprendizagem de PLE/PL2 no Brasil do século XXI.** 2013. 196f. Dissertação (Mestrando em Linguística Aplicada) Instituto de Letras, Universidade de Brasília, Brasília, 2013.

TORQUATO, C.P. Políticas Linguísticas, Linguagem e Interação Social. **Revista Escrita,** Rio de Janeiro, n.11, 2010. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/16370/16370.PDF> Acesso em 23 set 2014

VOLLMER, H.J. The structure of foreign language competence. In: HUGHES, A. and PORTER, D. **Current Developments in Language Testing.** London: Academic Press Inc., 1983.

WATANABE, Y. Does grammar translation come from the entrance examination? **Preliminary findings from classroom-based research.** **Language Testing.** vol. 13 n. 3, p. 318-333, 1996.

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

_____. Knowledge of language and ability for use. In: **Applied Linguistics**, 10(2), 1989.

ANEXO A**NÚMERO DE IMIGRANTES NO PAÍS**

**SERVIÇO PÚBLICO
FEDERAL
MJ - DEPARTAMENTO DE POLÍCIA FEDERAL
SERVIÇO DE INFORMAÇÃO AO CIDADÃO –
Brasília**

Mensagem eletrônica n.º 012/2015 SIC/DIREX/DPF

Prezada Senhora,

1. Trata-se de requerimento de informação protocolado no e-SIC formulado nos seguintes termos:

“...solicito dados referentes ao número de imigrantes registrados em 2014 no Brasil. Tais dados comporão texto da minha dissertação de mestrado.”

2. Com relação ao seu requerimento nos termos da Lei 12.527/2011, encaminho em anexo (Anexo e-mail 012 08850000154201597 CGPI) as informações solicitadas.

3. Por fim, comunica-se que, em caso de indeferimento, cabe recurso ao Sr. Diretor-Geral de Polícia Federal no prazo de 10 (dez) dias contados da ciência desta resposta, o qual pode ser apresentado, via internet, pelo e-SIC

www.acessoinformacao.gov.br/sistema). Atenciosamente,

Brasília, 21 de janeiro de 2015.

SIC-DIREX

ESTATÍSTICAS SINCRE	
SISTEMA NACIONAL DE CADASTRO E REGISTRO DE ESTRANGEIROS	
TOTAL DE REGISTROS EFETUADOS EM 2014	
CLASSIFICAÇÃO	QUANTIDADE (POR MIL)
TEMPORARIO	83,708
PERMANENTE	35,665
FRONTEIRICO	1,879
REFUGIADO	1,389
PROVISORIO	0,024
TOTAL	122,665

NACIONALIDADE	QUANTIDADE (POR MIL)
REPUBLICA DO HAITI	10,608
BOLIVIA	7,607
COLOMBIA	7,548
CUBA	7,157
ARGENTINA	6,3
REPUBLICA POPULAR DA CHINA	6,221
ESTADOS UNIDOS DA AMERICA	6,165
PORTUGAL	5,734
ITALIA	4,82
PERU	4,733
PARAGUAI	4,427
ESPANHA	4,365
FRANCA	3,812
URUGUAI	3,517
ALEMANHA	3,211
FILIPINAS	2,606
INDIA	2,497
JAPAO	2,337
COREIA DO SUL	2,14
MEXICO	1,869
GRA-BRETANHA	1,824
CHILE	1,782
ANGOLA	1,209
VENEZUELA	1,13
HOLANDA	1,097
INDONESIA	1,005
EQUADOR	0,966
SIRIA	0,816

POLONIA	0,712
NORUEGA	0,66
CANADA	0,639
BANGLADESH	0,559

UCRANIA	0,512
MOCAMBIQUE	0,507
LIBANO	0,501
BELGICA	0,494
NIGERIA	0,481
GUINE BISSAU	0,471
RUSSIA	0,469
ROMENIA	0,445
SUICA	0,389
SUECIA	0,383
CABO VERDE	0,373
DINAMARCA	0,355
SENEGAL	0,336
CROACIA	0,328
AUSTRALIA	0,3
REPUBLICA DOMINICANA	0,295
MALASIA	0,262
AUSTRIA	0,259
GRECIA	0,251
FINLANDIA	0,227
HONDURAS	0,217
REPUBLICA DA AFRICA DO SUL	0,204
PAQUISTAO	0,197
TAILANDIA	0,196
REP DEM CONGO	0,19
TURQUIA	0,169
IRLANDA	0,156
ISRAEL	0,137
GANA	0,135
REPUBLICA ARABE DO EGITO	0,13
IRAN	0,128
MARROCOS	0,126
GUATEMALA	0,126
COSTA RICA	0,124
BENIN	0,114
BULGARIA	0,113

PALESTINA	0,105
REPUBLICA TCHECA	0,102
HUNGRIA	0,102
REPUBLICA DE EL SALVADOR	0,1
SERVIA	0,094
SINGAPURA	0,092
MAURICIO	0,09
MALI	0,084
PANAMA	0,084

NOVA ZELANDIA	0,082
ESLOVAQUIA	0,079
NICARAGUA	0,071
CAMAROES	0,067
LITUANIA	0,063
JAMAICA	0,06
ARGELIA	0,059
SAO TOME E PRINCIPE	0,059
TUNISIA	0,057
LETONIA	0,054
JORDANIA	0,044
TRINIDAD E TOBAGO	0,042
SRI-LANKA	0,041
BOSNIA HERZEGOVINA	0,039
IRAQUE	0,037
VIETNAM DO SUL	0,036
ESLOVENIA	0,031
GUINE	0,029
COSTA DO MARFIM	0,027
ISLANDIA	0,025
ESTONIA	0,025
REPUBLICA DA BIELORRUSSIA	0,025
MIANMAR	0,023
REPUBLICA DO CONGO	0,023
QUENIA	0,022
MONTENEGRO	0,02
ALBANIA	0,019
NEPAL	0,019
AFEGANISTAO	0,019
REPUBLICA GUIANA	0,018
TIMOR LESTE	0,018

SERRA LEOA	0,015
ZIMBABWE	0,015
CASAQUISTAO	0,014
BURKINA FASO	0,013
TOGO	0,013
ARMENIA	0,012
OMAN	0,012
TANZANIA	0,012
ETIOPIA	0,011
MOLDAVIA	0,011
REPUBLICA DA MACEDONIA	0,011
VIETNAM DO NORTE	0,01
SUDAO	0,01
USBEQUISTAO	0,009

SEYCHELLES	0,009
BARBADOS	0,009
REPUBLICA DO GABAO	0,009
GUIANA FRANCESA	0,008
CHIPRE	0,008
LIBIA	0,008
SURINAME	0,008
GEORGIA	0,008
ARABIA SAUDITA	0,007
TCHECOSLOVAQUIA	0,007
EMIRADOS ARABES UNIDOS	0,007
SERVIA E MONTENEGRO	0,007
ZAMBIA	0,006
AZERBAIJAO	0,006
GAMBIA	0,005
CHADE	0,005
QUIRQUISTAO	0,005
ANDORA	0,005
MADAGASCAR	0,005
BURUNDI	0,005
PORTO RICO	0,004
MONGOLIA	0,004
UGANDA	0,004
COMUNIDADE DOMINICANA	0,004
SAO VICENTE	0,004
NACIONALIDADE INDEFINIDA	0,004

LUXEMBURGO	0,004
REPUBLICA DE MALTA	0,004
COREIA DO NORTE	0,004
IEMEN	0,003
BELIZE	0,003
REPUBLICA DO NIGER	0,003
TURCOMENISTAO	0,003
SANTA LUCIA	0,003
ESTADO DA CIDADE DO VATICANO	0,003
MACAU	0,003
BHUTAN	0,003
LIBERIA	0,003
ESTADOS ASSOC. DAS ANTILHAS	0,002
NAMIBIA	0,002
PAPUA NOVA GUINE	0,002
COMUNIDADE DAS BAHAMAS	0,002
BERMUDAS	0,002
TONGAS	0,002
KOSOVO	0,002

BOTSWANA	0,002
SAMOA OCIDENTAL	0,002
LIECHTENSTEIN	0,002
APATRIDA	0,002
REPUBLICA CENTRO AFRICANA	0,001
GIBRALTAR	0,001
REUNIAO	0,001
POLINESIA FRANCESA	0,001
SUAZILANDIA	0,001
MICRONESIA	0,001
SAN MARINO	0,001
MAURITANIA	0,001
MONACO	0,001
PANAMA, ZONA DO CANAL	0,001
BAHRAIN	0,001
KMER/CAMBOJA	0,001
CHECHEN INGUSTH	0,001
GUINE EQUATORIAL	0,001
ALTO VOLTA	0,001
TARTARIA	0,001

ANEXO B**APRECIÇÃO CRÍTICA DO REFERENCIAL DE NÍVEIS POR FC****REFERENCIAL DE NÍVEIS DE DESEMPENHO DO PORTUGUÊS COMO
SEGUNDA LÍNGUA**

Nome do participante: FC

Idade: 33

Formação Superior:

Mestre () Doutor () Mestrando (x) Doutorando(a) () em: Linguística Aplicada

Tempo de experiência com o ensino de Línguas: 5 anos

Tempo de experiência com o ensino de PLE: 5 anos

Níveis com os quais já trabalhou: iniciante, intermediário, avançado,
preparação para o Celpe- Bras.

Por favor, faça uma apreciação por escrito logo abaixo de cada quadro.

Nível 1 – sem comentários

Nível 2 - comentários de alguns itens do quadro:

- ✓ Conhece pouco sobre o léxico da língua-alvo. Aqui poderia especificar que há um pouco mais de conhecimento de vocabulário, para estabelecer mais nitidamente a diferença supracitada na explanação anterior.
- ✓ Domina apenas as palavras que se referem a contextos próximos e recorrentes, como os membros da família, os números e as cores, animais de estimação, dentre outros. (Aqui quis evitar a restrição).

- ✓ Compreende expressões pertencentes à rotina de suas práticas sociais, como nome, idade, país de origem. Este parece com o anterior. Poderia ser só um?
- ✓ Compreende expressões pertencentes à rotina de suas práticas sociais, como nome, idade, país de origem. Este parece com o anterior. Poderia ser só um?
- ✓ Recorre a fórmulas prontas de perguntas para saber sobre aspectos pessoais como nome, idade, gostos e preferências do interlocutor.
- ✓ Necessita de repetições, explicações (por meio de paráfrases) e gestos para que haja entendimento de novas palavras e mensagens. Aqui poderia matizar dizendo que é menos frequente, ou menos do que no nível anterior.

Nível 3 - Vejo que o salto aqui é mais notável do que nos níveis 1 e 2.

Nível 4 - Na produção textual, entende a importância das conjunções para imprimir o significado correto daquilo que se deseja dizer. Não há produção textual nos níveis anteriores?

Nível 5 - O aprendente que se aloca nesse nível é capaz de demonstrar conhecimento ainda limitado sobre questões estruturais da língua, como questões ortográficas, de acentuação, colocação pronominal, etc.

À medida que são trabalhadas questões referentes a temas relevantes e até mesmo conflituosos, como a religião, o papel da mulher dentro das sociedades, casamento, entre outros, os aprendentes vão adquirindo conhecimento, ainda intuitivo, sobre a argumentação, ou seja, a colocar as suas opiniões, discordar/concordar com outros pontos-de-vista, embora a

Nível 6 – comentários de itens do quadro.

- ✓ Arrisca-se a cantar músicas brasileiras. Só no independente?

Nível 7 – [...] Devido a isso, ele consegue compreender sotaques diferentes, bem como estabelecer comunicação com pessoas de outros estados.

Nessa fase, consegue entender mensagens subliminares, bem como utiliza algumas figuras de linguagem, como a ironia e a metáfora para formular brincadeiras com o interlocutor. Sugestão: a comunicação com o interlocutor é matizada com significados conotativos e denotativos e algumas figuras de linguagem, evidenciando-se assim no candidato uma criatividade na/da língua em fruição espontânea/quotidiana.

Nível 8 – sem comentários

Nível 9 - Nessa faixa, o aprendente alcança todas as competências almejadas, demonstrando abrangente/vasto domínio sobre a língua, sobre seu funcionamento, sobre aspectos sociais e culturais do país.

Possui alta capacidade de participar das mais diferentes práticas sociais conhecidas/desconhecidas com desenvoltura.

Considerações gerais:

Uma coisa que poderia se pensar é sobre a especificidade que alguns níveis possuem. Se o objetivo é que os descritores sejam, de alguma forma, reproduzíveis, deve-se pensar numa generalização que possa abranger as várias possibilidades de descrever o desempenho do(a)s examinando(a)s.

Pergunta:

Se em alguns níveis (1-2) e (7-8) a diferença é quase diáfana, é necessário que haja dois níveis?

Acredito que deva haver descrição de desempenho na escrita em todos os níveis, pois a partir dos níveis mais rudimentares, a produção escrita faz-se presente.

ANEXO C

APRECIÇÃO CRÍTICA DO REFERENCIAL DE NÍVEIS POR VV

REFERENCIAL DE NÍVEIS DE DESEMPENHO DO PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Nome do participante: (Pode ser apenas as iniciais ou um pseudônimo): VV

Idade: 40

Formação Superior:

Mestre (X) Doutor () Mestrando () Doutorando(a) () em: Linguística Aplicada

Tempo de experiência com o ensino de Línguas: 16

anos Tempo de experiência com o ensino de PLE: 16

anos Níveis com os quais já trabalhou: todos.

Por favor, faça uma apreciação por escrito logo abaixo de cada quadro.

(Os comentários feitos estão sublinhados e referem-se ao descritor geral do quadro ou dos itens do quadro).

REFERENCIAL DE NÍVEIS DE DESEMPENHO DO PL2

Nível 1 – sem comentários

Nível 2 – A escolha desse nome para essa categoria foi muito feliz.

Nível 3 - Essa palavra (intermitente) foi utilizada porque ocorrem interrupções no processo de aprendizagem? Se a escolha dessa palavra se deu por esse motivo, sugiro que essa ideia seja inserida abaixo, na descrição do nível.

Análise dos itens do quadro:

- ✓ Conhece e domina palavras relacionadas à família, números, cores, formas, animais (domésticos, pois fazem parte do cotidiano?), dias da semana, meses do ano, tipos de moradias.
- ✓ Consegue arriscar-se em outros eventos comunicativos que não necessitam da face a face com o interlocutor (áudios e vídeos). Ex: conversa por telefone ou videoconferência?
- ✓ Consegue ler textos simples, com temas do cotidiano.
- ✓ Inicia-se na escrita, usando palavras, frases e orações de sintaxe simples, no entanto, sem muita coesão e coerência. (limitadas)

Nível 4 - Nesse nível, o aluno alcança o status de básico por conhecer palavras e expressões rotineiras, que estão inseridas no cotidiano das pessoas de um país. (A ideia de país é muito abrangente para este nível. Poderia ser de uma região, grupo, etc.)

Análise dos itens do quadro:

- ✓ Demonstra entendimento quanto à diferença entre frases interrogativas, negativas e afirmativas (ele também percebe essa diferença por causa da entonação).
- ✓ Conhece (no nível anterior, ele também domina. Aqui não domina mais?) uma gama de palavras do léxico, entre elas, familiares e parentes, cores, números, formas geométricas, animais, dias da semana, meses do ano, estações do ano, sentimentos.

Nível 5 - A interação entre os envolvidos acontece, embora ainda com certa timidez (parcimônia).

Nível 6 – sem comentários.

Nível 7 – sem comentários.

Nível 8 – sem comentários.

Nível 9 – sem comentários.

ANEXO D**APRECIÇÃO CRÍTICA DO REFERENCIAL DE NÍVEIS POR VG****REFERENCIAL DE NÍVEIS DE DESEMPENHO DO PORTUGUÊS COMO
SEGUNDA LÍNGUA**

Nome do participante:

VG Idade: 31

Formação Superior:

Mestre () Doutor () Mestrando () Doutorando(a) () em: Linguística Aplicada

Tempo de experiência com o ensino de Línguas: 10 anos

Tempo de experiência com o ensino de PLE: 10 anos

Níveis com os quais já trabalhou: todos, do básico ao avançado

Por favor, faça uma apreciação por escrito logo abaixo de cada quadro.

REFERENCIAL DE NÍVEIS DE DESEMPENHO DO PL2

Nível 1 - Talvez seja necessário esclarecer algumas questões para o caso dos falantes de espanhol que conseguem compreender textos escritos e orais com maior facilidade pela transparência da língua. Eles se arriscam muito a se comunicar misturando as duas línguas.

Níveis 2, 3 e 4 - Do elementar ao intermitente vejo uma clara progressão de níveis, no entanto ao chegar ao Básico, o nome do nível me faz pensar num retrocesso. Talvez isto aconteça porque todos os níveis do 1 ao 4 sejam parte do nível básico. Sendo assim poderiam se chamar: Básico Elementar (Nível 1), Básico Nascente (Nível 2), Básico Intermitente (Nível 2) e Básico Contínuo/Integral (Nível 4).

Nível 5 – sobre tópicos do quadro:

- ✓ Apresenta influência/empréstimos de estruturas da língua materna durante as produções textuais escritas. (No caso dos falantes de espanhol e de outras línguas latinas como francês e italiano – em menor frequência, isto acontece desde o nível elementar)

Sugiro acrescentar ao nome comunicador um adjetivo já que pela progressão de níveis ele ainda não é um comunicador independente. Assim o Nível 6 poderia se chamar “Comunicador Independente” e o nível 5 poderia se tratar da fase anterior do comunicador independente (entre o dependente e o independente), comunicador em transição, talvez. Assim, o nível 7 poderia ser chamado de “Comunicador Competente”, o 8 “Comunicador Profissional” e o 9, “Comunicador Pleno”. Dessa maneira, segue-se a mesma linha de raciocínio quanto ao título dos níveis do 5 ao 9. Eu consigo ver uma progressão no comunicador por meio dos títulos antes de ver a descrição de cada nível.

Níveis 6,7,8 e 9 – sem comentários.

Observações Gerais:

- Em nenhum dos níveis se faz referência explícita ao desenvolvimento da competência estratégica.
- Não sinto que em todos os casos os nomes dados aos níveis sejam representativos dos quadros descritores. Por esse motivo e porque em alguns casos não consigo enxergar a progressão de níveis por meio dos nomes, sugeri pequenos ajustes nos mesmos. No entanto, os quadros descritores claramente mostram o avanço de um nível para outro.

Competência estratégica? Talvez seja necessário esclarecer que nessas duas últimas frases se está fazendo referência ao desenvolvimento de conhecimentos e mecanismos de sobrevivência na interação, competência estratégica. Com base nas minhas experiências em sala de aula e no convívio com estrangeiros tenho visto que essa competência começa a se desenvolver muito antes deste nível. Ontem (05/02) dei aula a um aluno de Guiana-inglesa, falante de inglês (nativo) e espanhol fluente. Ele nunca estudou português, há 4

semanas que está em Brasília e já tinha encontrado na internet um conjugador de verbos (conjugame.net). Ele foi para nossa aula querendo entender o uso do Futuro do Subjuntivo porque tinha percebido que esse tempo verbal não se usava mais em espanhol... Como disse anteriormente, ele nunca teve aulas de Português, ontem foi sua segunda aula.