

## REFLEXÕES SOBRE PLURILINGUISMO NO CELPE-BRAS

### *Reflections on Plurilinguism in the Celpe-Bras*

Amanda Letícia Souza CORDOVIL Dias  
Programa de Pós-Graduação em Letras  
Universidade Federal do Paraná  
[amandaleticia.cordovil@gmail.com](mailto:amandaleticia.cordovil@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-4107-858X>

Adriana Cristina Sambugaro de MATTOS BRAHIM  
Universidade Federal do Paraná  
[adrianacsmbrahim@gmail.com](mailto:adrianacsmbrahim@gmail.com)  
<https://orcid.org/0000-0002-6974-4492>

**RESUMO:** Os exames de proficiência em línguas se fazem cada vez mais presentes em instituições públicas e privadas por diversos motivos. Nesse sentido, acreditamos ser necessário analisar os exames de proficiência indicando, por exemplo, perspectivas monolíngues ou plurilíngues em suas estruturas, o que pode levar a uma melhor adequação dessas avaliações aos seus diferentes objetivos, como também no desenvolvimento de políticas linguísticas mais coerentes com as práticas sociais de língua(gem). Portanto, apresentamos neste trabalho algumas reflexões sobre a estruturação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) a partir de seus pressupostos teóricos mais recentes. Temos como objetivo, mais especificamente, apresentar algumas postulações do Celpe-Bras, como sua concepção de língua, cultura e proficiência, para apresentar algumas interpretações sobre a possível presença de características plurilíngues nesse exame. Para isso, nos baseamos nos estudos de Henrique Monteagudo (2012), Retorta e Marochi (2018), Coste (2019), entre outros autores. Como metodologia, realizamos uma análise qualitativa-interpretativista do último Manual do Aplicador (2016) e do Documento Base do Exame Celpe-Bras (2020). Os resultados apontam que, nos documentos analisados do Celpe-Bras, não foram encontradas quaisquer menções ou aberturas para o estabelecimento da competência plurilíngue do participante que o realiza. **PALAVRAS-CHAVE:** Plurilinguismo; Proficiência linguística; Celpe-Bras.



**ABSTRACT:** Proficiency exams are increasingly present in both public and private education institutions for several reasons. For this reason, we believe it is necessary to study proficiency exams indicating, for example, monolingual or plurilingual perspectives in their structures and applications that can lead to a better adequacy of these exams in the development of more significant linguistic policies to the social practices of language. In order to contribute to this reflection, we present in this work some interpretations about the structuring and application of the Certificate of Proficiency in Portuguese Language for Foreigners (Celpe-Bras) from their latest theoretical purposes. We aim to present, more specifically, some Celpe-bras assumptions, like language concept, culture and proficiency to present some of our interpretations on the possible presence of plurilingual perspective. For this, we rely on the studies of Henrique Monteagudo (2012), Retorta and Marochi (2018), Coste (2019), among other authors. As a methodology, we make a qualitative interpretative analysis of the last Applicator Manual (2016) and also the Celpe-Bras Base Document (2020). The results are that, in the official documents, there are no mentions or opening views to the plurilingual competence of the participant who takes the exam.

**KEYWORDS:** Plurilinguism; Language Proficiency; Celpe-Bras.

## CONSIDERAÇÕES INICIAIS: A RECORRÊNCIA DOS EXAMES DE PROFICIÊNCIA E O CELPE-BRAS

A cada ano as certificações de proficiência se tornam mais solicitadas no mundo globalizado em que vivemos, dados os fluxos de pessoas em diferentes países dos seus de origem. Um dos motivos é o aumento – e interesse – por atividades de intercâmbio. No Brasil, por exemplo, o número de intercambistas que escolhe o país para estudar aumentou, como é possível verificar nos dados publicados na notícia “Cresce o número de estrangeiros fazendo intercâmbio no Brasil” da revista Estadão<sup>1</sup> em 2019. Assim, para pessoas que desejam estudar no Brasil, como acontece em situações semelhantes quando brasileiros fazem intercâmbio em outros países, a certificação de proficiência do país onde os estudantes pretendem desenvolver seus estudos geralmente é necessária, seja por meio de um certificado reconhecido internacionalmente, seja por uma prova interna da instituição em que irá estudar.

O fluxo migratório é outro fator que pode influenciar a recorrência desses exames. É fato que pessoas podem passar pela necessidade de residir em outro país para trabalhar,

---

<sup>1</sup>Disponível em: <<https://educacao.estadao.com.br/blogs/blog-da-tissen/cresce-o-numero-de-estrangeiros-fazendo-intercambio-no-brasil/>>. Acesso em 07 fev. 2022.

acompanhar familiares – em situação de refúgio, por exemplo – entre outros motivos. Nesses cenários, muitas vezes os testes de proficiência são realizados para validar um diploma do país natal, conseguir um espaço em uma instituição de ensino ou para inserção no mercado de trabalho.

Assim, por serem exames cuja aplicação ocorre há décadas, em 2001, por exemplo, o Quadro Comum Europeu de Referências para Línguas (QECR) foi publicado com o objetivo de fornecer uma base comum ao indicar os objetivos, conteúdos e métodos, buscando reforçar uma “transparência”<sup>2</sup> nos cursos e para os diversos exames de proficiência em línguas. Dessa forma, o QECR ao postular “clareza e transparência” quanto aos critérios de avaliação para a aferição de proficiência, parece acreditar ser possível promover um reconhecimento mútuo das qualificações obtidas, mesmo que em contextos diferentes, facilitando uma mobilidade entre os falantes de diversas línguas.

No contexto brasileiro temos o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras). O exame teve sua primeira aplicação em 1998 pelo Ministério da Educação (MEC) em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE), sendo, a partir de 2009, aplicado pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Seu objetivo inicial – e principal – é

o atendimento das necessidades do público-alvo inicial – estudantes estrangeiros de graduação e de pós-graduação nas instituições de ensino superior (IES) brasileiras –, responsável pela definição da natureza do Exame, de seus conteúdos, das habilidades avaliadas e dos pesos dados a cada uma delas. (BRASIL, 2020, p. 17).

Isso porque o Celpe-Bras foi desenvolvido não apenas como “possibilidade de oferecer um instrumento com potencial para redirecionar o ensino de português, tanto no Brasil quanto no exterior” (id., *ibid.*) como para atender os estudantes do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG)<sup>3</sup>. Dessa forma, o Celpe-Bras é reconhecido oficialmente pelo governo brasileiro como o certificado oficial de língua portuguesa. Esse exame, distintivamente de outros testes de proficiência também reconhecidos internacionalmente,

---

<sup>2</sup>O uso das aspas aqui, é para marcar que não acreditamos que essa transparência seja possível. Além disso, o que o QECR denomina de “base comum” é questionável se tomarmos como referência estudos da área da LA que tratam da perspectiva de língua(gem) como discurso, como prática social de construção de sentidos.

<sup>3</sup>Para maiores informações, acessar os sites do MRE da Divisão de Temas Educacionais e Língua Portuguesa (DELP): PEC-G disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECG.php>>. Acesso em: 07 fev. 2022. e PEC-PG disponível em: <<http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PECPG.php>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

não aderiu às postulações do QECR<sup>4</sup>, preferindo continuar com seus próprios critérios sobre os quais trataremos neste trabalho.

Portanto, temos como objetivo neste artigo contribuir com reflexões sobre os pressupostos teóricos postulados pelos documentos oficiais mais recentes do exame Celpe-Bras, Manual do Aplicador (2016) e o Documento Base do Exame Celpe-Bras (2020), mais especificamente se a estrutura do exame se aproxima da perspectiva plurilíngue, apresentada na próxima seção deste artigo. O nosso interesse por apresentar essa reflexão se dá por entendermos a relevância deste exame, tanto no cenário nacional quanto internacional, e por acreditarmos na importância dos estudos sobre a competência plurilíngue, que busca valorizar os repertórios linguísticos dos indivíduos. Nesse sentido, entendemos que testes de certificação linguística devem procurar seguir os entendimentos contemporâneos sobre concepção de língua como discurso, como prática social em atribuição de sentidos, dando espaço ao repertório linguístico e ao conhecimento de mundo dos praticantes e aprendentes de língua, valorizando, dessa maneira, as trocas interativo-comunicacionais para além das fronteiras linguísticas, ou seja, para interações que levem em conta as mudanças sociais e culturais, a diversidade e a pluralidade de repertórios linguísticos que não condizem com padrões monolíngues.

## **MONOLINGUISMO, PLURILINGUISMO E CARACTERÍSTICAS DA AVALIAÇÃO EM LÍNGUA ESTRANGEIRA**

Nesta seção apresentaremos brevemente alguns estudos que embasam nossas reflexões sobre as perspectivas monolíngue e plurilíngue, além de uma apresentação sobre algumas das características sobre avaliação em línguas estrangeiras.

O monolingüismo criou forma na Europa a partir do século XVIII. De acordo com estudos como de Calvo (2011), Henrique Monteagudo (2012) e Espírito Santo e Barros (2018), a instauração do monolingüismo naquele continente foi uma estratégia política a fim de criar um conceito de unificação de cada país, e conseqüentemente de cada povo, tendo a língua como meio para alcançar esse objetivo. Com o propósito de unificação de

---

<sup>4</sup>Dado o objetivo de nosso trabalho, que é o de contribuir com reflexões sobre os pressupostos teóricos postulados pelos documentos oficiais mais recentes do exame Celpe-Bras, não nos atermos às discussões quanto aos critérios do QECR, como, por exemplo, se contempla ou não a competência plurilíngue, assim como os exames de proficiência que nele se baseiam. Acreditamos que, apesar de essas discussões serem bastante pertinentes em trabalhos que tratam de exames ou de avaliações de proficiência linguística, no nosso entendimento eles não se fazem de muita relevância neste artigo, justamente porque o Celpe-Bras não segue os critérios deste documento europeu, logo, apenas preferimos marcar a existência do QECR sem nos atermos a aspectos que abordam suas postulações teóricas.

cada país, “a diversidade linguística se tornava uma realidade anômala e disfuncional, tanto na ideologia quanto na prática.” (MONTEAGUDO, 2012, p. 49).

No Brasil não ocorreu de modo diferente, pois para ocupar e unificar o país, o ministro da coroa portuguesa, Sebastião José de Carvalho e Melo, depois conhecido como Marquês de Pombal, publicou em 1757, convertido em lei em 1758<sup>5</sup>, um decreto<sup>6</sup> que proibia a utilização da língua geral<sup>7</sup> no Brasil. Esse decreto, apesar de focalizar a língua geral, também se estendeu para as diferentes línguas africanas faladas no país, principalmente pelos escravizados. Assim, a determinação da língua portuguesa como a única oficial buscou constituir uma unidade territorial, “um povo só”. Como herança dessa política de homogeneização linguística, a concepção de língua passou a ignorar a variedade de repertórios linguísticos presentes no país, além das diferentes práticas sociais de língua(gem)<sup>8</sup>. Como consequência dessa política, o indivíduo que não praticasse a língua oficial – não só a língua portuguesa, mas sua norma-padrão – era reconhecido como alguém que não tinha conhecimento suficiente da língua alvo utilizada e, assim, sendo excluído socialmente.

Contudo, mesmo com a determinação da prática monolíngue, o plurilinguismo nunca deixou de existir no território nacional. Segundo Calvo (2011, p. 90), “el plurilingüismo es un hecho habitual en muchas sociedades aunque no siempre está reconocido por el ordenamiento jurídico”<sup>9</sup>. Logo, mesmo que a maioria das sociedades

---

<sup>5</sup>Conforme informações no site CURSOS DE TUPI ANTIGO E LÍNGUA GERAL (NHEENGATU) da Universidade de São Paulo (USP). Disponível em: <<https://tupi.fflch.usp.br/sites/tupi.fflch.usp.br/files/O%20DIRET%C3%93RIO%20DE%201758%20-%20PROIBI%C3%87%C3%83O%20OFICIAL%20DO%20USO%20DA%20L%C3%8DNGUA%20GERAL.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

<sup>6</sup>Artigo de Elisa Frühauf Garcia para revista Tempo – Departamento de História da UFF. V.12, n.23, pp.23-88. 2007. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/tem/v12n23/v12n23a03.pdf>>. Acesso em 07 fev. 2022.

<sup>7</sup>A língua geral ou nheengatu, foi usada principalmente como meio de catequização e com o tempo sofreu modificações regionais. Vide artigo de Maria Cândida D. M. Barros, Luiz C. Borges e Márcio Meira para Revista de Antropologia Vol. 39, No. 1, pp. 191-219. 1996. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ra/article/view/111629/109666>>. Acesso em 07 fev. 2022.

<sup>8</sup>Nós preferimos utilizar o termo língua(gem) nos momentos em que estivermos tratando sobre práticas de língua e concepção de língua, por estarmos pautadas na concepção bakhtiniana de estudos linguísticos. Logo, para nós, “língua” e “linguagem” são ações indissociáveis.

<sup>9</sup>Tradução nossa: “o plurilinguismo é um fato comum em muitas sociedades, embora nem sempre seja reconhecido pelo sistema jurídico”.

se intitule como monolíngues, práticas de língua multilíngues<sup>10</sup> sempre estarão presentes em seus territórios.

Em se tratando do contexto brasileiro, por exemplo, de acordo com as estimativas do Inventário Nacional da Diversidade Linguística (INDL), instituído pelo Decreto nº. 7.387<sup>11</sup>, em 2010, existem mais de 210 línguas faladas no país, entre as quais estão 180 indígenas, 30 faladas por comunidades de imigrantes, duas línguas de sinais usadas por comunidades surdas, além das línguas “afro-brasileiras ainda faladas nos quase mil quilombos oficialmente reconhecidos no Brasil” (OLIVEIRA, 2009, p. 20), assim como todas as diversas variações regionais e locais da língua portuguesa brasileira. Portanto, conforme nossas próprias experiências como praticantes “das línguas portuguesas”, pesquisadoras e professoras de língua(gens), sabemos que a pluralidade linguística compõe a sociedade brasileira, e a valorização dos diferentes repertórios vai ao encontro dessa pluralidade, que deveria ser, inclusive, trazida com mais ênfase.

Para darmos um exemplo, no Documento base (2020, p. 19), na seção “O Celpe-Bras como instrumento de política linguística”, é afirmado que o exame representa um movimento de autoria brasileira, ou seja, “de um rompimento com discursos que consideram o português do Brasil como uma variedade menor em relação ao português europeu”. Nesse trecho aparece a nota de rodapé 3, que apresentamos na íntegra a seguir:

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

Essa informação, que consideramos importantíssima, demonstra a valorização dos diferentes repertórios das línguas portuguesas, haja vista os PALOP e o Timor-Leste, por exemplo. Logo, dada a importância da reflexão, acreditamos que poderia estar no corpo do texto, e não em uma nota de rodapé.

---

<sup>10</sup>Compreendemos o termo multilinguismo como “the coexistence of different linguistic packages at a variety of levels and in various settings in a given society, group or community and to their common use by a coherent number of its members.” (FRIJHOFF, 2020, p. 181). Tradução nossa: “coexistência de diferentes “pacotes” linguísticos em uma variedade de níveis e em vários ambientes em uma determinada sociedade, grupo ou comunidade e para seu uso comum por um número significativo de seus membros”.

<sup>11</sup>Informações retiradas do documento presente no portal do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN). Disponível em: < [http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/Inventario\\_Nacional\\_da\\_Diversidade\\_Linguistica\\_INDL.pdf](http://portal.iphan.gov.br/uploads/temp/Inventario_Nacional_da_Diversidade_Linguistica_INDL.pdf) >. Acesso em 07 fev. 2022.

Posto isso, a respeito da definição do plurilinguismo em alguns trabalhos por nós levantados, encontramos a significação por Melo-Pfeifer e Schmidt (2014, p. 160), em que “a Competência Plurilingue (CP) dos sujeitos é multideterminada e depende das circunstâncias de contacto com outras línguas e povos.”. Em Mariz, Silva e Silva (2017, p. 100),

um indivíduo pode transitar entre uma língua e outra utilizando suas capacidades para explorar e se exprimir na outra língua. Esta abordagem tem como princípio o uso dos diferentes conhecimentos e experiências em diferentes línguas na busca da compreensão do texto escrito em línguas desconhecidas ou nunca antes estudadas.

Frijhoff (2020, p. 181) ainda coloca que, para ele, plurilinguismo é “the individual ability to master and use several languages in a sequence of situations or at the same time, such as diglossia or colinguism [...]”<sup>12</sup>.

Desse modo, consideramos ser importante frisar, como afirma Coste (2019, p. 19), que “compétence plurilingue une et non pas juxtaposition de compétences monolingues cloisonnées”<sup>13</sup>, mas sim a composição dos repertórios linguísticos individuais integrados de acordo com as diferentes situações, contextos e interlocutores. Isso inclui, inclusive, os diferentes níveis nas diferentes habilidades das línguas que os indivíduos possam praticar (COSTE; MOORE; ZARATE, 2009).

Para este trabalho, portanto, com o intuito de refletir sobre quais são as características que os testes de proficiência podem apresentar, e como podem influenciar na aproximação da compreensão do plurilinguismo em um exame de avaliação de línguas, elaboramos o Quadro 1, apresentado a seguir, a partir da sugestão de classificação dos tipos de testes no que concerne à avaliação de língua estrangeira quanto ao enfoque, aos itens e à avaliação presentes na obra de Retorta e Marochi (2018).

---

<sup>12</sup>Tradução nossa: “a capacidade individual de dominar e usar vários idiomas em uma sequência de situações ou ao mesmo tempo, como diglossia ou ‘co-linguismo’”.

<sup>13</sup>Tradução nossa: “competência plurilingue não é uma justaposição de competências monolíngues compartimentadas”.

**Quadro 1** – Possíveis características dos testes de avaliação em língua estrangeira

ENFOQUE	ITENS	AValiaÇÃO
<b>Indireto:</b> testes mais estruturais que buscam avaliar apenas o conhecimento linguístico.	<b>Isolados:</b> testes mais estruturalistas visando uma linguagem segmentada linguísticos como em uma situação de uso real.	<b>Avaliação do conhecimento:</b> testes que buscam avaliar o conhecimento sistêmico da linguagem.
<b>Direto:</b> testes que simulam tarefas da vida real.	<b>Integradores:</b> testes que propõem o uso de diversos elementos.	<b>Desempenho linguístico:</b> testes que buscam identificar o uso de vários conhecimentos para uma tarefa na vida real
<b>Semidireto:</b> testes que propõem parcialmente uma tarefa da vida real, mas focando no conhecimento linguístico		

**Fonte:** As autoras (2021), a partir de Retorta, Marochi (2018, p. 43-44, 51-52).

No nosso entendimento, as classificações que mais parecem se aproximar do exame Celpe-Bras são as que apresentam enfoque direto, com itens integradores e de avaliação do tipo “desempenho linguístico”, conforme desenvolveremos na seção de análise do Celpe-Bras. A partir das informações constantes nos documentos Manual do Aplicador (2016) e no Documento Base do Exame Celpe-Bras (2020), em que podemos verificar a fundamentação teórica do exame Celpe-Bras, teremos subsídios para que, a partir das classificações sugeridas por Retorta e Marochi (2018), possamos apresentar argumentos para afirmarmos se o Celpe-Bras tende a ser, ou não, um exame que compreende o plurilinguismo em sua estruturação.

Outro documento que pode servir de parâmetro para exames de proficiência, é o *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, desenvolvido em 2016, pelo Conselho Europeu. Apesar de o objetivo deste documento ser, principalmente, um guia que promova formas de transversalidade que permitam articular o ensino de língua(gens) nas escolas, a questão sobre avaliação se faz muito importante ao longo de seu desenvolvimento. De acordo com esse documento, ao explicar a definição de avaliação, os autores explicitam a diferença entre **avaliação formativa** (usada com o fim de auxiliar o desenvolvimento contínuo do



indivíduo/aluno) e a **avaliação somativa** (usada para avaliar as habilidades concebidas em um currículo ou certificação). A avaliação somativa é a que mais parece se aproximar do objeto de estudo que pretendemos analisar neste trabalho, uma vez que o Celpe-Bras não intenciona avaliar o processo de aprendizagem do participante do exame, mas sim se ele é capaz de atender as habilidades postuladas pelo exame de proficiência.

Um aspecto que queremos enfatizar é a relevância da avaliação quando se pensa em processos comunicacionais, pois como afirma Coste (2019, p. 21), “toute production langagière en contexte social se prête à évaluation [...]. La communication fonctionne à l'évaluation”<sup>14</sup>, e também “la certification entretient, voire suscite, une demande d'apprentissage et de formation.”<sup>15</sup> (id.; *ibid.*, p.22). Desse modo, podemos perceber o motivo pelo qual os processos avaliativos tendem a estar sempre presentes quando há discussões a respeito de línguas estrangeiras e políticas linguísticas. Coste (2019, p. 21) ainda afirma que este fato está sempre presente “c'est surtout en raison de la place qu'elle a prise sur le plan institutionnel et au niveau international, en particulier en Europe, depuis la publication officielle du Cadre européen commun de référence pour les langues (CECR) en 2001”<sup>16</sup>.

Assim, entendemos que, mesmo sendo os processos avaliativos de proficiência linguística a cada dia mais solicitados, é necessário atentarmos para a questão “[...] des critères adoptés, des normes retenues, des risques inhérents à toute standardisation des évaluations”<sup>17</sup> (COSTE, 2019, p. 22). Desse modo, mesmo que haja documentos e pesquisas que busquem promover uma qualidade de qualificação comum a todos, como é o caso do QECR, padronizações como a deste documento podem ser ameaças à valorização de práticas plurilíngues existentes em diferentes grupos sociais.

---

<sup>14</sup>Tradução nossa: “Qualquer produção de linguagem em um contexto social se presta à avaliação [...]. A comunicação funciona na avaliação”.

<sup>15</sup>Tradução nossa: “a certificação mantém, ou mesmo gera, uma demanda por aprendizado e formação”.

<sup>16</sup>Tradução nossa: “é sobretudo pelo lugar que ocupou a nível institucional e internacional, em particular na Europa, desde a publicação oficial do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR) em 2001”.

<sup>17</sup>Tradução nossa: “critérios adotados, padrões adotados, riscos inerentes a qualquer padronização de avaliações”.

## Analizando o Celpe-Bras

O Celpe-Bras é um exame de proficiência linguística cada vez mais requisitado por estrangeiros para fins de trabalho ou de estudo. Atualmente possui 37 postos de aplicação no Brasil<sup>18</sup> e 57 no exterior<sup>19</sup>.

Esse exame propõe uma abordagem que visa avaliar o conhecimento de língua portuguesa apoiando-se em uma metodologia de natureza comunicativa. Assim, propõe ao participante uma avaliação por meio de tarefas que demandam a compreensão e produção escrita e oral em situações do cotidiano brasileiro – que obviamente são simuladas – mas que se mostram como tentativas de aproximação com situações reais de práticas sociais de língua(gem). Como podemos observar no documento Manual do Aplicador, o exame busca

qualificar a capacidade do/a examinando/a<sup>20</sup> de produzir textos (escritos e orais) para agir em sociedade, considerando-se propósitos comunicativos e interacionais precisos e específicos e convenções linguístico-discursivas que regulam as interlocuções na Língua Portuguesa. Embora não haja questões explícitas de gramática e vocabulário, esses elementos são levados em consideração na avaliação do desempenho do/a examinando/a, dado seu papel na elaboração de qualquer texto (oral ou escrito). (BRASIL, 2016, p. 8).

O Celpe-Bras, desse modo, toma a relação entre língua(gem) e cultura como ações indissociáveis. Essa afirmação fica clara conforme o excerto a seguir presente no Documento Base do Exame Celpe-Bras:

O agir no mundo por meio da língua, portanto, pressupõe a mobilização de variadas capacidades que envolvem a compreensão das situações, dos códigos sociolinguísticos e dos contextos sócio-históricos nos quais se dão as interações. Assim, ao aprender uma língua, aprende-se também um modo de ser e de viver, que é marcado culturalmente, uma vez que ela passa a ser um vetor de interpretação do mundo para o sujeito que a aprende. A cultura, tal como compreendida no Exame, não pode ser vista como um simples conteúdo a ser ensinado, que é passado de pai para filho, ou como uma entidade homogênea e estanque, uma

<sup>18</sup>Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/postos-aplicadores/brasil>>. Acesso em 07 fev. 2022.

<sup>19</sup>Disponível em: <<https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras/postos-aplicadores/exterior>>. Acesso em 07 fev. 2022.

<sup>20</sup>Antes era examinando(a) mas a partir de 2019 o termo foi modificado para participante.

superestrutura que existe à parte dos seus falantes. (BRASIL, 2020, p. 29).

Além de apresentar o seu propósito comunicativo, assim como sua percepção de língua(gem) e cultura, é importante também destacar a maneira como esse exame compreende a aferição de proficiência. Ainda de acordo com o documento anterior, esse exame

não tem como base, para a definição do seu nível mais alto de proficiência, o falante nativo idealizado. A proficiência, conforme o construto do Exame, é sempre relativa, isto é, apresenta níveis definidos de acordo com as necessidades de uso futuro da língua. Em vez de uma única proficiência, o Celpe-Bras avalia vários níveis de proficiência, que levam em conta as especificidades e necessidades da situação de uso da língua em contextos diversos. Assim, a proficiência é sempre definida localmente, por ser situada em contextos de uso, em determinada prática social. (BRASIL, 2020, p. 27).

Uma vez que o Celpe-Bras não toma como parâmetro o “falante nativo idealizado”, assim como reconhece “vários níveis de proficiência”, nos parece, aqui, ser uma possível abertura para a aparição da competência plurilíngue do participante. Isso porque, a partir desse trecho, em conjunto com a nota de rodapé sobre as variedades do português, o exame parece compreender e aceitar a prática de diferentes repertórios linguísticos no momento em que a interação acontece. Ainda assim, esse ponto será mais desenvolvido quando tratarmos especificamente dos níveis de proficiência que o Celpe-Bras certifica.

Para que o participante, então, obtenha a certificação de proficiência em língua portuguesa é necessário que ele realize todas as etapas da prova. O exame, portanto, é dividido em duas Partes<sup>21</sup>, a primeira – Parte Escrita e a segunda – Parte Oral. A Parte Escrita consiste em quatro tarefas<sup>22</sup>, cujos textos base para a elaboração da produção de texto são um vídeo, um áudio e dois textos de leitura, nos quais o participante é avaliado por sua compreensão oral e escrita e, assim, devendo realizar uma produção escrita de forma integrada. Já a Parte Oral, com duração de 20 minutos, consiste de uma interação face a face entre o participante e o avaliador interlocutor, tendo igualmente um avaliador observador que também contribui para aferição de nota nessa Parte. Assim, a média é

---

<sup>21</sup>Assim como nos documentos Manual do Aplicador e Documento Base do Exame Celpe-Bras, toda vez que o termo “Parte” aparecer para designar as Partes do exame, será feito em maiúsculo.

<sup>22</sup>Conforme Retorta, Marochi (2018), “tarefa” refere-se a uma atividade que utiliza a língua(gem) com um propósito social. Nela existe uma ação, com um propósito, destinada a um ou mais interlocutores.

composta pelas notas dos dois avaliadores. Essa etapa é dividida em dois momentos, sendo a primeira uma conversa de 5 minutos entre o avaliador interlocutor com o participante sobre as informações fornecidas no formulário de inscrição, e o segundo, também uma conversa, mas de 15 minutos, também entre o avaliador interlocutor com o participante, sobre tópicos gerais presentes em três elementos provocadores<sup>23</sup>.

Assim, além de não ofertar questões específicas para cada habilidade, como é o caso de alguns exames que seguem as orientações do QECR, o Celpe-Bras propõe tarefas integradas que simulam uma interação real do que pode ser encontrado na língua portuguesa. Resta agora saber se essa natureza comunicativa abarca o plurilinguismo.

A partir então das leituras a respeito das noções supramencionadas, e dos documentos oficiais mais recentes da prova do Celpe-Bras, o último Manual do Aplicador (2016) assim como o Documento Base do Exame Celpe-Bras (2020), apresentaremos uma análise qualitativa-interpretativista da estruturação desse exame de proficiência da língua portuguesa. O método qualitativo-interpretativista se mostra mais adequado para o que pretendemos, dado que nosso interesse é “entender, interpretar fenômenos sociais inseridos em um contexto” (BORTONI-RICARDO, 2008, p. 34). Nesse sentido, o Celpe-Bras insere-se no contexto das demandas de estrangeiros que, principalmente, passam a residir no Brasil – permanentemente ou não, seja por trabalho e/ou estudo – e que precisam comprovar competência linguística de acordo com suas necessidades, o que dá a esse exame um papel social importante na língua portuguesa brasileira.

O Celpe-Bras, com o passar dos anos, apresenta várias versões do documento “Manual do Aplicador”, buscando sempre atualizá-lo. O último documento disponibilizado é o do ano de 2016. Esse documento tem como finalidade:

[...] disponibilizar orientações, de forma clara e objetiva, a coordenadores/as de Postos Aplicadores, avaliadores/as e aplicadores/as; padronizar os procedimentos de aplicação, de modo a garantir a isonomia e a qualidade da realização do Exame, bem como apresentar seus pressupostos teóricos e metodológicos. (BRASIL, 2016, p. 6).

Além desse documento, mais recentemente, no ano de 2020, o INEP publicou o Documento Base do Exame Celpe-Bras, que tem por objetivo oferecer “aos participantes, aos professores de língua portuguesa para estrangeiros e aos pesquisadores da área um instrumento para apresentar o construto do exame e sua operacionalização nas partes escrita e oral.” (BRASIL, 2020, p.13).

<sup>23</sup>Cada elemento provocador trata sobre um tema em um diferente gênero discursivo e cada um leva 5 minutos de conversa, totalizando os 15 minutos dessa etapa.

Quanto à Parte Escrita, o Documento Base do Exame Celpe-Bras especifica o que esperar dessa etapa que é estruturada a partir de tarefas, conforme trecho abaixo:

A tarefa pressupõe a realização, por meio da língua, de uma ação, materializada em um texto escrito, cuja estrutura, organização e convenções são de ordem sociocomunicativa. Assim, uma tarefa determina uma ação com um propósito claro de comunicação – planejada por um enunciador e direcionada a um ou mais interlocutores –, que deve orientar a produção de um determinado gênero discursivo por parte do participante. Essas condições de produção, assinaladas no enunciado das tarefas, também orientam a correção, contrariamente ao que ocorre em muitas situações de avaliação, nas quais os textos são corrigidos tendo em vista, fundamentalmente, a precisão gramatical e lexical. (BRASIL, 2020, p. 32).

Já na Parte Oral, a compreensão e produção oral:

consiste em uma interação face a face entre o participante e um dos dois avaliadores, que faz o papel de interlocutor. Busca-se, assim, simular práticas de uso da língua falada semelhantes àquelas que o participante poderá vivenciar em seu cotidiano. Para tanto, a despeito do fato de se tratar de uma situação de avaliação, o avaliador-interlocutor é orientado a conduzir a interação de forma tão natural quanto possível, levando em conta as respostas do participante para, a partir delas, dar prosseguimento à interação. As perguntas contidas no roteiro de interação, utilizado por esse avaliador, são um guia e devem ser feitas de maneira a simular uma interação autêntica, levando-se em consideração, para a formulação da próxima pergunta, as respostas prévias dadas pelo participante. (BRASIL, 2020, p. 32).

A partir dos trechos apresentados, entendemos que o participante deve considerar de qual local de fala ele escreve e interage, com qual gênero discursivo ele trabalhará, para quem ele escreve e com quem conversa - de acordo com a consigna<sup>24</sup> apresentada -, assim como qual o propósito de seu texto, seja escrito ou oral. A partir desses pressupostos, podemos afirmar que há uma relação com as características postuladas por Retorta e Marochi (2018) no que diz respeito aos critérios de classificação, ou seja, de enfoque direto, integrador e de desempenho linguístico, conforme explicitado. Cabe também chamar atenção aqui para dois pontos: a visão de língua(gem) que o exame postula, ou

---

<sup>24</sup>Preferimos o termo “consigna” à “enunciado” por entendermos que esse gênero injuntivo se adequa mais à proposta de desempenho compreendida pelo exame. De acordo com Barbosa e Carlberg (2014), a consigna propõe uma instrução mais desenvolvida, logo, não se categoriza como um mecanismo de controle absoluto, mas sim busca provocar a necessidade de comunicação e articulação de diferentes pontos de vista.

seja, que considera língua(gem) e cultura como elementos indissociáveis e, ao mesmo tempo, no “uso adequado” da língua. Em se tratando de um exame de proficiência, espera-se que o participante tenha competência para se comunicar adequadamente em língua portuguesa, mas será que esta competência pode incluir uma competência plurilíngue?

Os documentos apresentam especificamente como ocorre a correção de cada uma das Partes do exame. Na Parte Escrita, o documento Manual do Aplicador traz o seguinte:

[...] os textos são avaliados por sua adequação ao gênero do discurso demandado no enunciado da tarefa, contemplando aspectos relacionados às posições do enunciador e do interlocutor, e ao propósito comunicativo. (BRASIL, 2016, p. 22).

Além dessa colocação, o Documento Base do Exame Celpe-Bras dispõe que a partir de sua visão de proficiência optou-se

por uma avaliação holística na Parte Escrita. Essa escolha busca operacionalizar o construto do Exame, incompatível com a ideia de avaliar o conhecimento ou a acurácia dos recursos linguísticos de forma independente do uso da língua. Isso significa que as configurações dos textos produzidos pelos participantes não são sempre as mesmas; ao contrário, variam de acordo com a tarefa e com o texto avaliado, da mesma forma como acontece no uso cotidiano da língua nas práticas sociais. (BRASIL, 2020, p. 38).

Nesses trechos podemos verificar que, mesmo sendo o Celpe-Bras uma avaliação somativa, ainda se espera do participante um desenvolvimento das tarefas apresentadas de modo a integrar as habilidades propostas de maneira orgânica e não estrutural. Contudo, não nos parece haver afirmação de que o participante pode vir a usar de sua competência plurilíngue para construir essa interação comunicativa com seu interlocutor, assim como não parece existir nessa Parte do exame, alguma tarefa que envolva a prática de conhecimento de/em outras línguas para construir uma relação de sentido com quem o participante está interagindo.

De acordo com o Conselho da Europa (2016), no documento já citado, *Guide pour le développement et la mise en œuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle*, “les savoir-faire tels que la capacité à observer/analyser/comparer des faits culturels peuvent faire l’objet d’évaluations, même sommatives.”<sup>25</sup> (p. 75). Essa

---

<sup>25</sup>Tradução nossa: “habilidades como a capacidade de observar/analisar /comparar fatos culturais podem ser objeto de avaliações, mesmo somativas”.

afirmação, se agregada a outros trabalhos que apresentam formas de construir e avaliar um repertório plurilíngue, como é o caso do trabalho elaborado por Carola (2015) e do documento *Companion Volume with new descriptors*, publicado em 2018, também pelo Conselho Europeu, poderia proporcionar novas possibilidades de estruturação para as tarefas presentes na Parte Escrita do Celpe-Bras, mesmo ele sendo um exame de proficiência que busca avaliar o produto – domínio da língua(gem) – ao invés do processo de aprendizagem – aquisição da língua(gem).

Já na Parte Oral, o Manual do Aplicador apresenta informações sobre o que se espera do participante nesse momento:

Espera-se que o/a examinando/a tenha capacidade de conversar, da forma mais natural possível, sobre assuntos variados do cotidiano brasileiro e da atualidade abordados pela mídia brasileira. Vale salientar que não se trata de uma entrevista na qual uma pessoa pergunta e a outra responde, mas de uma simulação de conversa em Língua Portuguesa. (BRASIL, 2016, p. 26).

Em adição, o Documento Base do Exame Celpe-Bras afirma que, uma vez que essa etapa do exame é construída para avaliar o desempenho da compreensão e produção oral do participante, “a Parte Oral do Exame procura refletir um fenômeno constitutivo das relações interpessoais: a interatividade.” (BRASIL, 2020, p.42). Ainda de acordo com esse documento, os Elementos Provocadores (EPs)

compreendem textos curtos ou recortes de textos de diferentes gêneros discursivos (reportagens, notícias, panfletos, propagandas, cartuns, tirinhas, gráficos, mapas etc.) que circulam ou circularam no Brasil, retirados de distintos suportes (jornais, revistas, sites, livros etc.). A composição dos elementos provocadores é predominantemente multimodal e representa a grande diversidade de gêneros que circulam socialmente. [...] Por meio dos EPs, almeja-se contextualizar um determinado tema, apresentando informações e/ou pontos de vista com potencial para alimentar a interação sobre um assunto [...]. (BRASIL, 2020, p. 43).

Podemos perceber, novamente, que não há qualquer informação sobre a possibilidade de aparição da competência plurilíngue durante a interação, assim como de algum elemento provocador que proporcione o estabelecimento de comunicação por esse viés. Portanto, mesmo que, de acordo com as postulações de ambos os documentos a Parte Oral busque apresentar diferentes temas e textos, não há relação com outros países e/ou língua(gens), ainda que tome para essa etapa as “relações interpessoais”.

Além da orientação do exame Celpe-Bras sobre o que se espera do participante nessa etapa, existe uma especificação sobre os avaliadores da Parte Oral que pode ser entendida como mais um indicativo em buscar uma interação em língua portuguesa sem compreensão da competência plurilíngue:

É mister salientar que os/as avaliadores/as da Parte Oral do Celpe-Bras devem ser brasileiros/as. Em casos excepcionais, em que não seja possível a atuação desses/as profissionais, poderá ocorrer credenciamento de estrangeiros como avaliadores/as dessa Parte do Exame, desde que tenham sido certificados/as no Celpe-Bras com nível Avançado Superior. (BRASIL, 2016, p. 31).

No documento mais recente, do ano de 2020, essa informação é reiterada quando o documento trata sobre como a segunda Parte do exame é estruturada, ao explicar sobre o avaliador interlocutor e o avaliador observador, é dito o seguinte: “Ambos os avaliadores devem ter o português como língua materna ou, caso não tenham, serem certificados com o nível avançado superior no Celpe-Bras” (BRASIL, 2020, p. 41). Há ainda uma seção específica sobre o processo de avaliação. Nele temos a seguinte informação:

A avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras, assim como a reavaliação de áudios da Parte Oral, é realizada por professores e pesquisadores da área de PLE, selecionados pela empresa contratada para operacionalizar o Exame. Esses professores devem ter formação em Letras, em nível de graduação e de pós-graduação, experiência no ensino de português para estrangeiros e experiência em pesquisa na área de PLE e/ou de avaliação. Preferencialmente, devem ser também avaliadores da Parte Oral do exame. A cada edição, esses profissionais são capacitados, na modalidade presencial, especificamente para atuarem como avaliadores do Celpe-Bras. Todo o processo é conduzido e acompanhado por profissionais experientes, denominados coordenadores, sendo quatro para a Parte Escrita (um para cada tarefa) e dois para a Parte Oral. (BRASIL, 2020, p. 71)<sup>26</sup>.

Com isso posto, os documentos nos oferecem duas informações importantes: primeiro, a de que a nacionalidade pode ser um fator importante para se tornar um avaliador do exame. Segundo, que todos os aplicadores de ambas as partes do Celpe-Bras, além de serem profissionais da área de Letras, ainda devem passar por um curso de formação para desempenharem suas funções no processo avaliativo. Levando em consideração a importância da formação desses avaliadores, assim como a capacitação

---

<sup>26</sup>PLE: Português como Língua Estrangeira.



a que são submetidos, nos parece que esse ponto poderia ser positivo para lidar com a aparição da competência plurilíngue do participante, uma vez que se espera que o profissional de Letras compreenda aspectos e conceitos de sociolinguística, concepção de língua(gem) etc, o que o ajudaria a ter uma visão mais coerente com os pressupostos da competência plurilíngue. Porém, ainda que compreendamos que a marcação para que os avaliadores sejam preferencialmente falantes nativos de português esteja, provavelmente, ligada à ideia de maior conhecimento da língua portuguesa, essa prerrogativa nos remete à ideia de “falante nativo ideal”, perspectiva amplamente discutida na área da LA<sup>27</sup>, e que, no nosso entendimento, não permite a valorização da competência plurilíngue. Essa determinação para os avaliadores, inclusive, se mostra contraditória com o que se pode encontrar no Documento Base do Exame Celpe-Bras: “Cumprir lembrar que a avaliação, no Celpe-Bras, não tem como referência a figura idealizada do falante nativo” (BRASIL, 2020, p. 54) – como mencionado anteriormente neste texto.

Ainda tratando sobre os critérios da segunda Parte do exame, o Documento Base do Exame Celpe-Bras apresenta a Grade analítica de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador observador, na aplicação da edição de 2019/2, conforme o Quadro 2:

**Quadro 2** – Grade analítica de avaliação da parte oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador observador

	5	4	3	2	1	0
Compreensão Oral	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Pouca necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso muito frequente, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.

<sup>27</sup>Sobre este tema, trabalhos de Jenkins (2018), Phillipson (2016), Rajagopalan (2007), entre muitos outros, são representativos.

<p>C o m p e t ê n c i a</p> <p>I n t e r n a c i o n a l</p>	<p>Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Rara necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorrekções etc.).</p>	<p>Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Pouca necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorrekções etc.).</p>	<p>Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da interação.</p> <p>Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, predominantemente, de recursos linguisticamente elaborados (paráfrases, reformulações, autocorrekções etc.).</p>	<p>Pode se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da interação.</p> <p>Necessidade de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).</p>	<p>Limita-se as respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da interação. Necessidade frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão de variada gama de recursos, incluindo, frequentemente, os linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal).</p>	<p>Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da interação, que fica totalmente dependente do avaliador. Necessidade muito frequente de uso de estratégias comunicativas. Para superar impasses na interação, lança mão, principalmente, de recursos linguisticamente menos elaborados (ex.: mudança de língua, tradução literal), mas que acabam não se mostrando efetivos.</p>
<p>F l u ê n c i a</p>	<p>Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em raros momentos. Apresenta pausa se hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com raras interrupções no fluxo da fala.</p>	<p>Apresenta fluxo natural e espontâneo de fala, salvo em poucos momentos. Apresenta pausa se hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da fala.</p>	<p>Apresenta fluxo natural de fala, salvo em alguns momentos. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da fala.</p>	<p>Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que, em diferentes momentos, compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da fala.</p>	<p>Apresenta dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que frequentemente compromete a interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes que exigem um grande esforço do interlocutor.</p>	<p>Apresenta muita dificuldade para manter o fluxo natural da fala, o que compromete substancialmente a interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa ou apresenta fluxo de fala em outra língua.</p>

<p>A d e q u a ç ã o</p> <p>L e x i c a l</p>	<p>Recursos lexicais amplos e apropriados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.</p>	<p>Recursos lexicais amplos e apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.</p>	<p>Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.</p>	<p>Recursos lexicais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.</p>	<p>Vocabulário limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.</p>	<p>Vocabulário muito limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.</p>
<p>A d e q u a ç ã o</p> <p>G r a m a t i c a l</p>	<p>Recursos gramaticais amplos e adequados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Eventuais inadequações raramente comprometem a interação.</p>	<p>Recursos gramaticais amplos e adequados para discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas inadequações, que raramente comprometem a interação.</p>	<p>Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, com algumas limitações e inadequações que, ocasionalmente, comprometem a interação.</p>	<p>Recursos gramaticais apropriados para a discussão de tópicos do cotidiano, com algumas limitações e inadequações que ocasionam, em diferentes momentos, comprometimento da interação.</p>	<p>Recursos gramaticais limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, ocasionando frequente comprometimento da interação.</p>	<p>Recursos gramaticais muito limitados para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas inadequações, comprometendo substancialmente a interação.</p>
<p>P r o n ú n c i a *</p>	<p>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Eventuais marcas de outras línguas raramente comprometem a interação.</p>	<p>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada. Poucas marcas de outras línguas, que raramente comprometem a interação.</p>	<p>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, produzindo ocasional comprometimento da interação.</p>	<p>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas marcas de outras línguas, ocasionando algum comprometimento da interação.</p>	<p>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.</p>	<p>Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada, com muitas marcas de outras línguas, comprometendo substancialmente a interação.</p>

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

Fonte: Documento Base do exame Celpe-Bras (2020).

Ainda tratando desse mesmo documento, apresentamos a Grade holística de avaliação da Parte Oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador interlocutor, também na aplicação da edição de 2019/2, conforme o Quadro 3:

**Quadro 3** – Grade holística de avaliação da parte oral do Celpe-Bras, utilizada pelo avaliador interlocutor

5	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações.
4	Demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em poucos momentos. Apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com poucas inadequações.
3	Contribui para o desenvolvimento da interação. Em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções. Apresenta alguns problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, ocasionalmente, comprometem a interação.
2	Ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação. Demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor. Apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que, em diferentes momentos, comprometem a interação.
1	Contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos. Demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, com frequente comprometimento da interação.
0	Raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa. Demonstra problemas de compreensão, mesmo em fala simplificada do interlocutor. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação.

**Fonte:** Documento Base do exame Celpe-Bras (2020).

Ao realizarmos uma leitura atenta dos quadros apresentados da Parte Oral do exame, que trazem orientações e critérios de avaliação das habilidades orais do participante, podemos perceber que os descritores apresentam – em ordem de relevância – primeiro os aspectos de interação para depois apresentar os aspectos linguísticos e gramaticais, o que sustenta a visão do Celpe-Bras ser um exame de proficiência de cunho comunicativo/desempenho. Contudo, mesmo que esteja claro que o exame procure valorizar as habilidades interacionais dos participantes, o que poderia significar abertura para a aparição da competência plurilíngue dentro do processo avaliativo, ainda assim, em toda a descrição de referência à língua materna e/ou outra(s) língua(s) estrangeira(s) serve apenas para explicar que é/são considerada(s) como “interferência” ou que podem “comprometer a interação”. Entendemos, portanto, que essa classificação pode se dar por não haver proposta de tarefa ou interação – como já mencionamos anteriormente – no momento do exame. Queremos crer que na interação face-a-face, entre o participante e o avaliador, poderíamos ter um momento em que fosse possibilitada a manifestação da competência plurilíngue, obviamente considerando o que é apresentado no Documento Base, uma vez que, de acordo com o objetivo deste artigo, não é possível constatar se no processo de capacitação dos avaliadores é dado espaço para uma formação e conscientização sobre as características plurilíngues das práticas de língua(gem).

Conforme já foi apresentado, o Celpe-Bras não toma proficiência como produção de um falante nativo idealizado, ao invés disso ele busca avaliar diferentes níveis de proficiência por meio de uma avaliação única – lembrando que o participante só receberá sua certificação se fizer ambas as partes do exame. Uma vez que as propostas de ambas as partes são iguais a todos, a diferenciação entre esses níveis de proficiência se dá, portanto, por meio do desempenho de cada participante.

Dessa forma, em ambos os documentos sobre os pressupostos teóricos do Celpe-Bras, há explicações sobre os níveis de certificação e como o participante pode alcançá-los. Assim, o Celpe-Bras certifica quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior. Para tanto, de acordo com o Documento Base do Exame Celpe-Bras (2020), a definição de cada nível se dá conforme o Quadro 4:

**Quadro 4** – Níveis de proficiência certificados pelo exame Celpe-Bras

Nível	Definição
Avançado Superior	<p>O examinando que atinge o nível Avançado Superior é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada e consistente, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar, com propriedade, informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente e seletiva. Eventuais inadequações pontuais não comprometem o bom cumprimento dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente com muita autonomia e desenvoltura, utilizando vocabulário amplo e adequado e variedade também ampla de estruturas para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação. Apresenta fluência, sem interrupções do fluxo natural da conversa, e pronúncia adequada. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com rara necessidade de repetição e/ou reestruturação.</p>
Avançado	<p>O examinando que atinge o nível Avançado é capaz de produzir textos escritos claros e coesos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, configurando a interlocução de forma adequada, utilizando recursos lexicais e gramaticais apropriados aos gêneros produzidos. É capaz de recontextualizar adequadamente informações relevantes obtidas a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, demonstrando compreensão eficiente. Inadequações pontuais podem fragilizar partes do texto, ainda que não comprometam o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente com autonomia e desenvoltura para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Demonstra fluência, com poucas interrupções do fluxo natural da conversa. Seu vocabulário é amplo e adequado, com poucas interferências de outras línguas. Utiliza uma variedade ampla e adequada de estruturas, com poucas inadequações no uso de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.</p>

Intermediário Superior	<p>O examinando que atinge o nível Intermediário Superior é capaz de produzir textos escritos de diferentes gêneros discursivos sobre assuntos variados, podendo configurar a interlocução de forma nem sempre adequada e mobilizando recursos lexicais e gramaticais nem sempre apropriados aos gêneros produzidos, podendo apresentar problemas de clareza, coesão e/ou inadequações que podem comprometer a fluidez da leitura. É capaz de recontextualizar, ainda que com equívocos, informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, podendo demonstrar problemas de compreensão. Inadequações podem dificultar o cumprimento dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Demonstra fluência, com algumas pausas e hesitações que às vezes interrompem o fluxo da conversa. Seu vocabulário é adequado, embora apresente algumas interferências de outras línguas. Apresenta algumas inadequações no uso de estruturas complexas e poucas no uso de estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor, com necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.</p>
Intermediário	<p>O examinando que atinge o nível Intermediário é capaz de produzir textos escritos sobre assuntos variados que, com dificuldade, podem ser reconhecidos como pertencentes a determinados gêneros discursivos, podendo não configurar adequadamente a interlocução. Os recursos lexicais e gramaticais mobilizados são limitados, podendo apresentar problemas de clareza e coesão e/ou inadequações frequentes que comprometem mais frequentemente a fluidez da leitura. É capaz de selecionar algumas informações a partir da interpretação de textos de diferentes gêneros orais e escritos, evidenciando problemas de compreensão e dificuldades no trabalho de recontextualização que podem levar ao cumprimento parcial dos propósitos dos textos produzidos. É capaz de interagir oralmente para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Seu vocabulário pode apresentar limitações que podem comprometer o desenvolvimento da interação. Utiliza variedade limitada de estruturas, com algumas inadequações em estruturas complexas e poucas inadequações em estruturas básicas. Sua pronúncia contém inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas. Demonstra alguns problemas de compreensão do fluxo da fala, com necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente em nível normal de fala.</p>

Fonte: Documento Base do exame Celpe-Bras (2020).

Portanto, como exposto, a partir da visão de proficiência do Celpe-Bras, inicialmente nos pareceu ser possível a prática de diferentes repertórios linguísticos por parte dos participantes ao longo do processo avaliativo – repertórios esses que podem estar para além apenas das variações da língua portuguesa. Contudo, é perceptível, mais uma vez, que toda menção à língua materna e/ou outra(s) língua(s) estrangeira(s) é considerada como “inadequação” e “interferência”. Além disso, quanto menos o participante demonstrar essas “inadequações” em sua produção ao longo do exame, mais avançado pode ser nível. Por exemplo, de “**contém** inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas”, presente no nível Intermediário, pode-se chegar a “pode apresentar **algumas** inadequações e/ou interferências de outras línguas”, no nível Avançado, sendo que no nível Avançado Superior não há qualquer menção dessas “inadequações” e/ou “interferências”, logo, depreende-se que nesse último nível o participante não apresenta qualquer relação com/em outra(s) língua(s) ao realizar o exame, o que pode reforçar a não utilização da competência plurilíngue dentro do Celpe-Bras.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Objetivamos com este artigo apresentar algumas reflexões sobre a estruturação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), exame oficial reconhecido pelo governo brasileiro. Nosso objetivo foi, mais especificamente, propor algumas reflexões sobre características da perspectiva plurilíngue a partir de nossas interpretações de algumas partes do Manual do Aplicador (2016) e do Documento Base do Exame Celpe-Bras (2020).

A partir das características, orientações e critérios que apresentamos do exame, podemos afirmar que, apesar de o exame ser uma prova somativa, ou seja, usada para avaliar as habilidades concebidas em um currículo ou certificação, a estruturação e os critérios estabelecidos para o Celpe-Bras buscam integrar os aspectos linguísticos de maneira conjunta ao propor tarefas que buscam simular uma interação da vida real, sendo, portanto, uma prova de cunho comunicativo e de desempenho.

Contudo, mesmo sendo um exame que busca averiguar a proficiência da língua portuguesa de uma maneira orgânica, levando em conta o contexto do participante e em interações “de verdade”, não encontramos quaisquer menções ou aberturas concretas para o estabelecimento de uma interação com características plurilíngues por parte do participante que o realiza. Concluímos, assim, que os pressupostos teóricos do exame Celpe-Bras não se apresentam sob uma perspectiva que abarque a competência plurilíngue dos participantes, mas sim, mais monolíngue, uma vez que buscam a verificação do



desempenho em língua portuguesa de maneira isolada às outras línguas. E, mesmo que o exame tenha marcado, conforme a nota de rodapé do Documento Base (2020) que trouxemos, não tomar as demais variações do português como uma inadequação, ainda assim a aparição e prática desses diferentes repertórios linguísticos, que é parte da significação de competência plurilíngue, não são propostos pelos descritores do Celpe-Bras.

Acreditamos que o desenvolvimento de reflexões como as que apresentamos neste artigo podem proporcionar entendimentos sobre o debate no que diz respeito a como exames de proficiência podem ser elaborados a partir de uma visão plurilíngue e, assim, mais condizente com preocupações muito debatidas em relação às práticas de língua(gem) nos estudos em LA contemporaneamente. Afinal, se o Brasil desde sempre tem sido multilíngue e multicultural e sendo esses aspectos indissociáveis como o próprio exame aponta, práticas de ensino e aferição do conhecimento plurilíngue se mostram não só possíveis como necessárias frente à nossa realidade contemporânea de globalização.

Com isso posto, acreditamos que mais estudos sobre possibilidades de desenvolvimento da competência plurilíngue em exames de proficiência linguística, no caso do Celpe-Bras voltando-se para as tarefas, os EPs aplicados, assim como um estudo sobre o processo de formação aplicado a todos os avaliadores de ambas as etapas do exame, por exemplo, assim como sugestões de atividades e grades de avaliações plurilíngues dentro do exame, podem contribuir para a valorização do plurilinguismo que faz parte do cotidiano, das práticas sociais de língua(gem) dos falantes de várias línguas.

## REFERÊNCIAS

BORTONI-RICARDO, S. M. **O professor pesquisador: introdução à pesquisa qualitativa**. São Paulo: Parábola Editorial, 2008.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros - Manual do Aplicador– Manual de Orientações para os Coordenadores de Postos Aplicadores do Celpe-Bras**. Brasília: Ministério da Educação (MEC), O Instituto, 2016. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Manual-do-Aplicador-2016.pdf>> Acesso em 07 fev. 2022.

BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Documento Base do Exame Celpe-Bras**. Brasília, 2020. Disponível em: <<https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/wp-content/uploads/2021/12/Documento-base-do-exame-Celpe-Bras-2020.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

CALVO, A. P. Pluralismos lingüísticos y sus regulaciones. **Revista Jurídica de Navarra**, Pamplona, n. 51, 2011, p. 89-121.

CAROLA, C. H. **Práticas de intercompreensão entre línguas românicas: desenvolvimento da competência de leitura plurilíngue em estudantes de Ensino Médio de uma Escola Técnica (ETEC) de São Paulo**. Orientador: Dra. Heloísa B. A. Costa. 2015. 225f. Dissertação (Mestrado) - Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2015. Disponível em: <[https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11092015-123851/publico/2015\\_CristinaHelenaCarola\\_VOrig.pdf](https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8146/tde-11092015-123851/publico/2015_CristinaHelenaCarola_VOrig.pdf)>. Acesso em: 07 fev. 2022.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment**. Cambridge: Cambridge University Press, 2001.

COUNCIL OF EUROPE. **Guide pour le développement et la mise en oeuvre de curriculums pour une éducation plurilingue et interculturelle**. França: Conseil de l'Europe. 2016. Disponível em: <<https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016806ae64a>>. Acesso em 07 fev. 2022.

COUNCIL OF EUROPE. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment Companion Volume With New Descriptors**. Strasbourg: Council of Europe. 2018. Disponível em: <<https://rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989>> Acesso em: 07 fev. 2022.

COSTE, D; MOORE, D; ZARATE, G. **Compétence plurilingue et pluriculturelle**. Strasbourg, Conseil de l'Europe, 2009. Versão revisada. Disponível em: <<https://rm.coe.int/168069d29c#:~:text=On%20d%C3%A9signera%20par%20comp%C3%A9tence%20plurilingue.g%C3%A9rer%20l'ensemble%20de%20ce>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

COSTE, D. Le Plurilinguisme entre Variation et Évaluation. *In*: GAJO, L; LUSCHER, J; RACINE, I; ZAY, F. (Orgs). **Variation, plurilinguisme et évaluation en français langue étrangère**. v. 33. Berlin, Germany: Peter Lang Verlag, 2019.

ESPÍRITO SANTO, D. O; BARROS, K. A invenção do monolinguismo no Brasil: por uma orientação translíngue em aulas de “línguas”. **Calidoscópico**, São Leopoldo, v. 16, n. 1, p. 152–162, jan/abr, 2018. Disponível em: <<http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/cld.2018.161.14>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

FRIJHOFF, W. Multilingüismo y plurilingüismo: uso y educación del lenguaje, enseñanza y competencias como activos sociales y culturales en la Edad de Oro Holandesa. **Historia de la Educación**, v. 39, n. 1, p. 179-207, 2020.

MARIZ, J. P.; SILVA, B. S.; SILVA, J. L. de F. Por uma formação plurilíngue e intercultural no desenvolvimento integral da criança. **Revista Letras Raras**, Campina Grande, v. 6, n. 3, p. 96-116, dez, 2017. Disponível em: <<http://revistas.ufcg.edu.br/ch/index.php/RLR/article/view/941>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

MELO-PFEIFER, S; SCHMIDT, A. M. “Desenha-te a falar as línguas que conheces”: imagens de crianças luso(fono)descendentes na Alemanha acerca da sua Competência Plurilingue. *In*: ANDRADE, A. I; ARAÚJO E SÁ, M. H. A. B; FANECA, R. M; MARTINS, F; PINHO, A. S; SIMÕES, A. R. (Orgs.). **A diversidade linguística nos discursos e nas práticas de educação e formação**. Aveiro: Universidade de Aveiro, 2014. p. 159-182.

MONTEAGUDO, H. A invenção do monolingüismo e da língua nacional. **Gragoatá**, Niterói, v. 17, n. 32, p. 43-53, 2012.

OLIVEIRA, G. M. Plurilingüismo no Brasil: repressão e resistência linguística. **Synergies Brésil**, n. 7, p. 19-26, 2009. Disponível em: <<https://gerflint.fr/Base/Bresil7/gilvan.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2022.

RETORTA, M. S.; MAROCHI, T. B. **Avaliação em línguas estrangeiras: da teoria à prática**. Curitiba: CRV, 2018.

Recebido em: 21 nov. 2021.

Aceito em: 05 mai. 2022.