

PORTUNHOL E A AVALIAÇÃO ESCRITA DO CELPE-BRAS

PORTUÑOL Y LA EVALUACIÓN ESCRITA DEL CELPE-BRAS

PORTUNHOL AND THE CELPE-BRAS'S WRITTEN EXAM

Diego Giovanni RODRIGUEZ¹
Laura Márcia Luiza FERREIRA²

RESUMO: O portunhol pode ser abordado sob diversas perspectivas. É no contexto de ensino e avaliação de larga escala que queremos discutir suas potencialidades e limitações. Problematizamos as discussões sobre o portunhol a partir de diversas perspectivas teórico-metodológicas para ensino de línguas próximas e dos construtos teóricos do exame Celpe-Bras. Apresentamos uma análise de dados que foram coletados em 2020 durante um curso online preparatório para o Celpe-Bras. Investigamos as notas atribuídas às tarefas escritas e as justificativas dadas pelos professores-avaliadores para selecionar um conjunto de seis textos, sendo três representativos da nota 4 e, três, da nota 5. A partir da classificação de estruturas híbridas dos textos selecionados constatamos que a frequência em que é usado o portunhol pode ter influenciado a variação de notas. Estruturas de natureza morfossintática e ortográfico-fonológica foram mais frequentes nos textos analisados do que as de natureza léxico-semântica.

PALAVRAS-CHAVE: Portunhol. Ensino de línguas. Avaliação de línguas. Celpe-Bras.

RESUMEN: *El portuñol puede ser abordado desde diferentes perspectivas. Es en el contexto de enseñanza y evaluación de larga escala que discutiremos sus potencialidades y limitaciones. Problematizamos las discusiones sobre Portuñol, desde diferentes perspectivas teórico-metodológicas para la enseñanza de lenguas próximas y los constructos teóricos del examen Celpe-Bras. Presentamos un análisis de datos que fueron colectados en 2020 durante un curso en línea de preparación para el Celpe-Bras. Investigamos las calificaciones atribuidas a las tareas escritas y las justificaciones dadas por los docentes-evaluadores para seleccionar un conjunto de seis textos, tres representando nota 4 y tres representando nota 5. A partir de la clasificación de estructuras híbridas de los textos descubrimos que la frecuencia en la que se usa el portuñol puede haber influido en la variación de notas. Las estructuras morfosintácticas y ortográfico-fonológicas fueron más frecuentes en los textos analizados que las de naturaleza léxico-semántica.*

PALABRAS CLAVE: *Portuñol. Enseñanza de idiomas. Evaluación de idiomas. Celpe-Bras*

¹ Universidade da Integração Latinoamericana (UNILA), Foz do Iguaçu – PR – Brasil. Professor de Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5330-0571>. E-mail: dgv.rodriguez.2016@aluno.unila.edu.br

² Universidade da Integração Latinoamericana (UNILA), Foz do Iguaçu – PR – Brasil. Estudante de Espanhol e Português como Línguas Estrangeiras. ORCID: <http://orcid.org/0000-0001-7632-0834>. E-mail: dgv.rodriguez.2016@aluno.unila.edu.br

ABSTRACT: *The portunhol can be approached from different perspectives. Our aim is to discuss its potentialities and its limitations in the large-scale assessment context, such as Celpe-Bras exam. First, we discuss how portunhol can be related to different language teaching theoretical-methodological perspectives and also to Celpe-Bras exam's theoretical constructs. The data that we analyze was collected in 2020 during an online preparatory course. For the analyses, we selected a set of six texts, which was related to high levels of proficiency. We investigated the scores attributed and the justifications given by the teachers-evaluators. According to the classification of hybrid structures found on our set of texts, we found out that the frequency of portunhol could have influenced the scores variations. Besides, in the analyzed texts morph-syntactic and orthographic-phonological hybrid structures were more frequent than lexical-semantic structures.*

KEYWORDS: *Portunhol. Language teaching. Language assesment. Celpe-Bras.*

Introdução

O portunhol pode ser definido como uma língua híbrida utilizada em diferentes contextos, tais como: o portunhol de fronteira ou fronteiroço, o portunhol literário, portunhol em sala de aula, dentre outros. Faulstich (1997), ao estudar o portunhol no território fronteiroço do Paraguai, do Uruguai e da Argentina com o Brasil, afirma que o conceito de língua possui um papel sociopolítico e linguístico e está relacionado às ideias de estado e de nação. Nessa luta ideológica, que pretende delimitar e identificar os espaços geográficos, encontram-se posicionamentos que enxergam o portunhol de fronteira ora como uma língua confusa e uma afronta às línguas oficiais, ora como uma língua que enaltece a identidade fronteiroça. No contexto de ensino, a tensão também existe, pois o portunhol pode ser visto como uma ameaça ao espaço discursivo das variantes normatizadas do espanhol ou do português.

Por meio do portunhol e da representação de uma escrita próxima à fala, escritores acentuam a complexa e ambígua construção de identidade nos espaços fronteiroços, onde encontram-se e desencontram-se duas línguas com suas próprias representações sociais. O uso do portunhol nas produções literárias reivindica a existência daquelas minorias que o enxergam como uma língua familiar e de herança.

Se por um lado, o portunhol é festejado nas produções literárias e nas conversas cotidianas da fronteira, no sistema escolar o portunhol afronta a manutenção do mito do monolinguismo. O poeta fronteiroço Fabián Severo afirma que o sistema escolar uruguaio rechaça o portunhol, pois é classificado como “fala de pobre” ou “incorreto”. Embora o portunhol faça parte do processo de contatos linguísticos e da construção de subjetividades, nos questionamos sobre até que ponto o uso da língua híbrida pode ou não ser um recurso linguístico suficiente.

O portunhol desafia as noções de língua de muitos professores e avaliadores, dada sua natureza híbrida. Por meio desta pesquisa, nos propomos a debater como a interpretação da nota para certificar a proficiência em português língua adicional pode ser influenciada pelo uso do portunhol. Discutiremos o uso do portunhol nas provas escritas do exame Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras).

Antes de abordar a avaliação, apresentamos uma discussão de propostas teóricas-metodológicas e seus potenciais contribuições para o ensino e avaliação do portunhol. Ao final, apresentamos uma análise e uma discussão sobre a interpretação do portunhol no contexto da correção de tarefas escritas do exame Celpe-Bras.

Interlíngua, ensino e avaliação do portunhol

Baralo (2004) define o conceito de interlíngua como um estado transitório entre a L1 e a L2³ no qual existem interferências da L1 na língua alvo. Os estudos de interlíngua têm como objetivo principal compreender a natureza cognitiva da aquisição de uma segunda língua. A pergunta de fundo dos estudos de interlíngua se refere ao quanto a L1 interfere ou não na aquisição da L2. Tais pesquisas impactaram na forma como se ensina e aprende segundas línguas de forma a reforçar o distanciamento da L1 do processo de aprendizagem de uma L2. A relação entre a L1 e o processo de ensino e aprendizagem se tornou um conflito. O cenário fica ainda mais complexo quando se soma, ao mal-estar da relação entre as línguas maternas e adicionais no processo de ensino, as questões de poder implicadas nas políticas linguísticas e as relações de prestígio entre as línguas.

Embora a proposta teórico-metodológica da interlíngua se volte a comparar dois sistemas linguísticos com um terceiro sistema linguístico intermediário, chamado interlíngua, existem alguns pontos que explicam sua influência no âmbito pedagógico. A ideia de uma língua padrão como língua alvo pressupõe um modelo de referência para explicar e prever interferências e erros. O modelo de referência se soma à predileção para o ensino estrutural, que ainda é, infelizmente, o construto de língua mais difundido pelos sistemas educacionais brasileiros. Além disso, uma proposta de ensino supostamente baseada na interlíngua posicionaria os aprendizes em um nível específico de aprendizagem, baseando-se nos tipos de erros que cometem ao falar ou escrever, para que sejam planejadas ferramentas de ensino e

³Os termos L1 (primeira língua) e L2 (segunda língua) são usados para se referir às línguas materna e estrangeira, respectivamente, no contexto do debate sobre interlíngua. Não discutiremos as diferenças entre esses conceitos dentro do campo da aquisição.

aprendizagem que auxiliem os aprendizes em cada um dos estágios da interlíngua. No contexto da avaliação, a classificação do erro por nível do examinando ainda fundamenta exames de avaliação de línguas, especialmente os que pautam os itens avaliados em interferências ou inadequações de formas linguísticas específicas. No Celpe-Bras, por exemplo, os recursos linguísticos também são avaliados, porém avalia-se seu grau de adequação em contextos específicos de uso da língua.

Reconhecemos a importância dos estudos contrastivos, das análises de erro, especialmente no debate sobre aquisição de segunda língua, ou interpretação sobre a acurácia do uso da língua no contexto de ensino e avaliação, como é o caso deste trabalho. Porém, consideramos um limitador quando o professor de línguas toma para si a tarefa de classificação de erros no processo de ensino, quando deveria estar fomentando o uso da linguagem e a reflexão linguística em contextos diversos. Abaixo discutimos duas perspectivas teóricas que acolhem a presença da L1 no processo de ensino e aprendizagem da segunda língua de forma menos conflituosa, tais como a da translinguagem (CANAGARAJAH, 2011; JASPERS, 2018) e da intercompreensão (ESCUDE; OLMO, 2019).

Translinguagem, ensino e avaliação do portunhol

A translinguagem surge como uma abordagem pedagógica para aprendizes multilíngues e parte do pressuposto de que as línguas não devem ser consideradas como sistemas separados. De acordo com Canagarajah (2011), as línguas interagem e formam um repertório linguístico único, de forma que o indivíduo pode escolher os elementos necessários para se comunicar e ser compreendido em cada situação. O autor aponta para a necessidade de estudar as estratégias de comunicação empregadas por falantes multilíngues, de modo que o foco passa a ser o engajamento dos indivíduos em práticas sociais e discursivas que promovam o desenvolvimento do seu repertório linguístico, valorizando as biografias linguísticas dos estudantes. O objetivo do ensino de línguas seria o de negociar significados e usos. Sobre a norma, Canagarajah (2011) advoga contra o ensino de regras gramaticais.

No entanto, afirmar que o repertório linguístico dos estudantes sempre pode ser aproveitado de forma positiva não reflete a complexidade social e cultural da educação. Sobre as limitações da perspectiva da translinguagem, Jasper (2018, p. 18) adverte “que mesmo uma escola baseada na translinguagem, provavelmente exigirá que os alunos renunciem a certas partes de seu repertório linguístico (linguagem sexista e racista, gíria juvenil, jargão de jogo) para expandir novas habilidades (redação acadêmica, por exemplo)”. O autor defende a

politização do debate sobre o quê e por quê aprender e desaprender, uma vez que, para o desenvolvimento social do indivíduo é necessário aprender e desenvolver novos conhecimentos e ferramentas e, ao mesmo tempo, reformular ou esquecer aquilo que não é considerado “adequado” culturalmente. Jasper (2018) defende que o repertório linguístico dos aprendizes deve encontrar um equilíbrio entre a dimensão individual e a dimensão coletiva. Este debate está diretamente relacionado à interpretação do portunhol em contextos de avaliação, uma vez que o portunhol nem sempre será um recurso suficiente.

A partir da perspectiva da translinguagem, podemos afirmar que a presença do portunhol no processo de ensino, aprendizagem e avaliação já não seria uma manifestação negativa de uma interlíngua, mas parte de um repertório linguístico. Porém, se pensarmos no processo de interação em portunhol, cabe a reflexão e o debate sobre seus limites em determinadas situações de uso da língua. Em relação aos processos de avaliação, a translinguagem é uma perspectiva que desafia instrumentos de avaliação linguística baseados em um construto de língua como estrutura, normas e padrões normativos. Cabe ressaltar aqui que o exame Celpe-Bras operacionaliza o construto de língua em suas tarefas de avaliação de maneira a levar em conta diversos aspectos do uso da língua e não apenas o uso adequado ou não de suas formas. Podemos dizer que, prioriza-se o repertório linguístico do examinando ao avaliar o seu desempenho quando se engaja nas propostas de tarefas de avaliação que simulam o uso que se faz da língua no mundo real. Porém, nos perguntamos neste trabalho se há e onde estaria um equilíbrio entre a dimensão individual e a dimensão coletiva do uso do portunhol neste contexto de avaliação escrita.

Intercompreensão, ensino e avaliação do portunhol

Tanto a perspectiva da translinguagem quanto a da intercompreensão partem do pressuposto de que é natural os seres humanos negociarem significados ao interagir em várias línguas. Ambas as perspectivas teóricas se dedicaram a oferecer diretrizes pedagógicas para o ensino de línguas. Embora a translinguagem e a intercompreensão defendam o plurilinguismo nos sistemas escolares, cada perspectiva propõe uma didática que acolhe outras línguas no processo de educação linguística dos estudantes.

Segundo Escudé e Olmo (2019), a intercompreensão refere-se a um fenômeno associado às práticas comunicativas observáveis nas quais há um esforço espontâneo entre falantes de diferentes línguas e variedades para se compreenderem mutuamente. A partir dos estudos históricos comparativos de sistemas linguísticos dentro e fora do grupo de línguas românicas,

a intercompreensão surge como uma abordagem pedagógica baseada na exploração de semelhanças e/ou transparências entre as línguas.

Partindo das dinâmicas de identificação e distanciamento, os autores afirmam que a intercompreensão tem como objetivo pedagógico aumentar a capacidade de compreensão entre as línguas. As formas linguísticas são parte do processo pedagógico do ensino de línguas, diferentemente do que propõe a translanguagem, ao fomentar o cancelamento do ensino com o foco na forma. Na perspectiva da intercompreensão, almeja-se desenvolver a percepção de traços da linguagem, que pertencem a duas ou mais línguas, se assemelham e se distanciam, promovendo a reflexão sobre aspectos da linguagem que são ou não exclusivos de um grupo de falantes e/ou adequados ou não a um contexto de interação.

Embora a intercompreensão não fomente oportunhol ou misturas dos códigos linguísticos no âmbito pedagógico, ao contrário da translanguagem, as noções de intencionalidade e direito à imprecisão são duas grandes contribuições mencionadas por Escudé e Olmo (2019), que podemos aplicar no contexto pedagógico e de avaliação doportunhol. A noção de intencionalidade está relacionada à atitude do interlocutor. Para haver intercompreensão é preciso que os interlocutores tenham intenção de compreender uns aos outros, no nosso caso, estaria relacionado à atitude do(a) avaliador(a) perante oportunhol. No contexto de avaliação, cabe relacionar a intencionalidade com o quanto o sistema de crenças, a concepção de língua, preconceitos e estereótipos de avaliadores interagem com as diretrizes de avaliação de forma a facilitar ou dificultar a interlocução entre avaliandos e avaliadores.

A noção de direito à imprecisão está relacionada aos graus de aceitação doportunhol. O direito à impressão no contexto da avaliação implica na escolha de não descrever o nível mais alto de proficiência de exames, tendo como referência o falante nativo escolarizado. O exame Celpe-Bras, por exemplo, operacionaliza o direito à imprecisão dos examinandos ao aceitar nos níveis mais altos de proficiência uma descrição de performance linguística com inadequações quanto ao uso dos recursos linguísticos, por exemplo.

Tendo feito uma breve revisão teórica de distintas perspectivas pedagógicas que nos auxiliam a pensar o ensino e a avaliação de línguas próximas no par português-espanhol, discutiremos sobre o exame Celpe-Bras.

O Celpe-Bras

O exame Celpe-Bras foi desenvolvido no contexto de negociações do Mercado Comum do Sul (MERCOSUL) na década de 90, juntamente com o exame argentino de espanhol CELU (Certificado de *Español: Lengua y Uso*). Sobre a relação entre o exame Celpe-Bras e as políticas de promoção da língua falada no Brasil, Dell' Isola e Scaramucci (2003) afirmam que a consolidação de parâmetros de avaliação linguística constitui uma ferramenta política do estado que reivindica e delimita uma língua perante as outras. Embora a delimitação de línguas possa ter um efeito negativo no âmbito escolar, como a tensão sobre o uso do portunhol nas escolas de fronteira, a consolidação de um instrumento de certificação linguística tem um efeito positivo na promoção do Português falado no Brasil pelo estado brasileiro no contexto das políticas educacionais e culturais de *soft-power*.

Faz-se necessário politizar o debate sobre quando? E por quê? A exigência da certificação é ou não adequada? Consideramos pertinente, por exemplo, que candidatos a pós-graduação em Instituições de Ensino Superior brasileiras, cuja língua materna não seja o português, comprovem condições de frequentar aulas e de escrever trabalhos acadêmicos em língua portuguesa. Em muitos editais de seleção de pós-graduação é mencionada a certificação emitida pelo Celpe-Bras como um possível documento de comprovação da proficiência em língua portuguesa por falantes de outras línguas.

Uma das características do Celpe-Bras é sua natureza comunicativa. Nas palavras de Bachman (2003, p. 84) as habilidades comunicativas da linguagem podem ser definidas como “o conhecimento, ou competência, e capacidade de implementação ou execução dessa competência no uso comunicativo da língua, de modo apropriado e contextualizado”. Scaramucci (2001) afirma que o Celpe-Bras tem como referência um falante de “proficiência plena não nativo”, isto quer dizer, um indivíduo que tenha um controle operacional completo da língua, embora possam ser observados lapsos e imprecisões. A depender do grau de adequação das respostas, o examinando pode ser classificado em quatro faixas de proficiência, a saber: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior.

No contexto do Celpe-Bras, a interpretação do portunhol implica vários desafios. Se compararmos as habilidades comunicativas dos examinandos hispanofalantes com outros cuja língua materna não seja o espanhol, é provável que o hispanofalante terá mais habilidades para negociar significados, embora possa haver inadequações de recursos linguísticos e mal-entendidos. Sobre as potencialidades e limites do portunhol no contexto do exame, Scaramucci (2001, p. 89):

Será a consideração do critério de comunicação que o exame está incentivando a manifestação do portunhol? E será que o portunhol pode atender às necessidades comunicativas dos candidatos? Por outro lado, como não cair no extremo exigindo um nível de proficiência nativa como parâmetro de proficiência?

A professora resume nas perguntas acima o grande dilema presente em diversas situações de avaliação enfrentadas tanto por avaliadores iniciantes quanto por experientes. Se por um lado, o fato de o português e o espanhol serem línguas próximas facilita a comunicação entre os falantes de ambas as línguas, por outro, até que ponto o portunhol é um recurso adequado? Essa é uma pergunta de fundo que gera muito debate em situações de discussão de notas, pois no contexto da avaliação exige-se dos formuladores do exame e dos avaliadores uma diretriz comum de avaliação a fim de garantir a confiabilidade das notas do exame. No entanto, mesmo havendo uma diretriz de avaliação bem-informada por meio de manuais, treinamento e escalas, diversos especialistas em avaliação de desempenho endossam o pressuposto de que há uma interação entre tarefa, avaliadores e escala (FULCHER, 2003). Por isso, buscamos discutir neste trabalho, a partir da experiência em um curso preparatório para o exame Celpe-Bras, sobre o que é adequado ou não quanto ao uso do portunhol em diversas situações forjadas nas tarefas do exame por meio da análise dos textos.

Recursos linguísticos e o portunhol na avaliação escrita do Celpe-Bras

A prova escrita é composta por quatro tarefas que geram respostas abertas que são avaliadas por dois ou mais avaliadores, a partir de uma grade de avaliação comum. As notas são independentes e há controle de discrepância. Quanto ao desenho da prova escrita, na tarefa 1 o examinando deve escrever um texto após ver um vídeo; na tarefa 2, um áudio; e na tarefa 3 e 4, ler textos impressos. Para exemplificar um comando, analisamos a tarefa 3 que fez parte da prova de 2016. 2.

Você tem um blog sobre alimentação saudável e, depois de ler a notícia sobre o cadastro de hortas em São Paulo, decidi implementar essa iniciativa em sua cidade. Escreva um texto em seu blog para pedir a participação dos leitores no cadastramento, explicando o funcionamento e a utilidade das informações coletadas (BRASIL, 2016, p. 6).

O comando acima vem acompanhado do texto de leitura intitulado “À procura de hortas em plena São Paulo” publicado na seção estilo de vida do portal de notícias Estadão. O texto versa sobre uma iniciativa chamada Wikiversidade, que consiste em mapear colaborativamente

hortas em áreas urbanas por meio de uma plataforma online. No comando, define-se o gênero textual: postagem; a interlocução: blogueiro escrevendo para leitores; bem como o propósito de escrita: pedir participação dos leitores no cadastramento de hortas em uma cidade definida. É esperado ainda que os examinandos recontextualizem no seu texto informações da reportagem do Estadão no que diz respeito ao funcionamento e a utilidade das informações que serão coletadas.

A definição da situação e contexto de uso da linguagem pelo comando direciona a maneira como os itens que compõem a grade de avaliação de tarefas escritas serão interpretados. Avalia-se a adequação quanto à interlocução no gênero discursivo proposto, à realização da ação solicitada e à recontextualização de informações. A avaliação do uso dos recursos linguísticos mobilizados no texto está em função do cumprimento da tarefa.

A descrição de tais itens avaliados na grade é feita de maneira holística, ou seja, há uma descrição única para cada nota de 0 a 5, que corresponde às faixas de certificação previstas pelo exame. Nos descritores de cada faixa, granulam-se o grau de adequação da resposta às tarefas em relação ao que foi pedido no comando. Quanto à avaliação dos recursos linguísticos, objeto de análise deste trabalho, um texto nota 5 corresponde a “um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado, e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura” (BRASIL, 2020, p. 39). Na descrição da nota 4, quanto à adequação dos recursos linguísticos, define-se que “os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.” (BRASIL, 2020, p. 39).

Os recursos linguísticos são avaliados tanto em função de um contexto de interlocução forjado no comando das tarefas quanto ao grau de comprometimento da fluidez da leitura por eventuais inadequações linguísticas. Podemos inferir que o portunhol na avaliação escrita do Celpe-Bras, embora não seja objeto de avaliação do teste, está relacionado ao uso dos recursos linguísticos. É a partir da forma como a resposta do examinando consegue estabelecer adequadamente a interlocução, o propósito e oferecer as informações pertinentes que o uso do portunhol será interpretado para fins de atribuição de nota. Ao contrário dos exames focados na forma, Tosatti (2012) reitera que, no âmbito de avaliação das competências comunicativas, os fatores socioculturais e situacionais para a produção do discurso, são tão (ou mais) importantes que as regras gramaticais.

A indefinição sobre o que é ou não considerado, quanto ao uso do portunhol, como uma inadequação que compromete ou não a leitura e compreensão da resposta redigida pelos examinandos faz os avaliadores, em contexto de resolução de discrepância de notas, negociarem graus de tolerância ou leniência na hora de atribuir notas. Para discutir melhor a questão, cito dois exemplos, sendo o primeiro: “Já no final tem um espaço com milhes de sobrenomes gravados numa parede.” e o segundo: “O importante é que a gente este mais saudável e ajudar para que outras pessoas conheçam este site.” No exemplo 01, interpretamos que a inadequação em “milhes” não compromete a compreensão global da ideia, mas no exemplo 02 as inadequações prejudicam compreensão da frase porque no lugar do verbo “esteja” está escrito “este”, que em português é um pronome demonstrativo “este menino”. Além disso, a construção “o importante é que a gente (...) e ajudar...” dificulta a compreensão, provavelmente comprometendo a fluidez da leitura que o(a) avaliador(a) fará do texto. Por isso, cabe-nos discutir a natureza das inadequações relacionadas ao portunhol e como são interpretadas pelos avaliadores para fins de atribuição de nota. Apresentamos abaixo uma análise e discussão para elucidar os graus de tolerância dos avaliadores diante o portunhol no contexto de avaliação escrita do Celpe-Bras.

Metodologia

Os dados foram coletados durante um curso online de preparação para o Celpe-Bras. O curso foi oferecido durante os meses de agosto a outubro de 2020. Todos os vinte estudantes ativos no curso tinham o espanhol como língua materna. A equipe de professores era formada por oito estudantes de licenciatura em Letras. Dos oito, cinco estavam quase se formando e três fizeram menos da metade da graduação. Ou seja, o perfil dos avaliadores deste trabalho é próximo ao perfil dos avaliadores do exame. Fazia parte do planejamento do curso a entrega de quatro tarefas escritas do exame Celpe-Bras. O mesmo texto era corrigido por mais de um(a) professor(a) de forma independente. Em reuniões pedagógicas, resolvia-se a discrepância das notas previamente atribuídas individualmente e uma nota final era negociada entre a equipe e a coordenação. Procurou-se, desta forma, aproximar o contexto da pesquisa com as situações de avaliação real das tarefas escritas do exame Celpe-Bras.

Nesta edição do curso, foram entregues aproximadamente 60 textos pelos cursistas e foram geradas 200 notas. A partir da experiência durante o processo de acompanhamento das reuniões de discrepância e análise das notas, optamos neste trabalho por fazer a discussão da discrepância de notas que variaram entre 4 e 5, que corresponde à faixa avançado e avançado-

superior, respectivamente. A variação de 1 ponto não significa uma discrepância significativa para fins de reavaliação da nota (BRASIL, 2016). A escolha se justifica porque pretendemos levantar informações para discutir as possíveis características de um portunhol que esteja relacionado tanto ao uso de inadequações linguísticas que comprometem raramente a fluidez da leitura, conforme descrição da nota 5, quanto aos textos que, segundo descrição da nota 4, apresentam inadequações que comprometem “em momentos focalizados” a compreensão ou fluidez da leitura que faz o avaliador.

Essa escolha se deve também ao fato de que, segundo a grade de avaliação, os itens avaliados nas faixas 4 e 5 que se referem à adequação discursiva estariam adequados, restando ao avaliador julgar mais como os recursos linguísticos foram usados para o cumprimento da tarefa ou na qualidade do cumprimento da tarefa do que o cumprimento da tarefa em si. Supomos aqui que o examinando, cuja nota variou de 4 a 5, conseguisse estabelecer a interlocução e cumprir o propósito da tarefa, devemos indagar sobre quais seriam as manifestações de portunhol ou inadequações que estariam norteando a interpretação dos avaliadores para fins de atribuição de notas 4 e 5. A seguir, esboçamos uma resposta a esta pergunta a partir dos dados apresentados e analisados.

Como ferramenta de análise de dados, optamos pela análise de erros, baseado nos estudos contrastivos para examinar as interferências linguísticas derivadas da L1. Os erros no contexto deste trabalho se referem às construções híbridas ou inadequações linguísticas. A escolha se justifica pela necessidade de sistematizar e organizar as estruturas híbridas relacionadas ao portunhol presentes no corpus.

Análise e discussão

Analizamos a produção escrita de dois estudantes, Paula e João, em três tarefas diferentes. As tarefas 3 e 1 referem-se às edições do primeiro semestre de 2016 e, a 2, do segundo de 2017. O recorte de análise se justifica pelo padrão das notas. Ao analisar as notas atribuídas independentemente por três avaliadores, pudemos perceber a variação entre as notas 4 e 5. Cabe ressaltar que, na grande maioria das vezes, os avaliadores dos textos de Paula justificavam a nota 4 argumentando que as inadequações linguísticas eram frequentes e que influenciavam na fluidez da leitura do texto. Na tabela 1, abaixo, está organizado o padrão de notas de Paula e João cujas respostas às tarefas serão analisadas em seguida.

Tabela 1 – Notas das tarefas 3, 1 e 2

Cursistas	Paula				João			
	Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Nota Final	Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Nota Final
Notas atribuídas à tarefa 3	4	3.5	3.4	3	5	5	5	5
Notas atribuídas à Tarefa 1	4	4	4	4	5	5	5	5
Notas atribuídas à Tarefa 2	4	4	4	4	5	5	5	5

Fonte: Acervo dos autores

A tarefa 3 foi a primeira a ser feita pelos cursistas, cabe ressaltar que na primeira tarefa a nota 5 foi unânime entre os avaliadores do texto de João, ao passo que a primeira nota de Paula foi ligeiramente menor que as atribuídas para suas próximas produções. Pela análise das notas das três tarefas atribuídas por três avaliadores independentes, podemos perceber pouca variação da nota 4 atribuída à Paula e da nota 5, aos textos de João. Por este motivo, analisamos o conjunto dos seis textos.

Categorizamos as estruturas híbridas nos textos e sua frequência. Em seguida, comparamos e discutimos os dados. A análise foi feita por um pesquisador, falante de espanhol como primeira língua e português como língua adicional, graduado em Letras, e revisada por uma professora brasileira especializada em análise contrastiva.

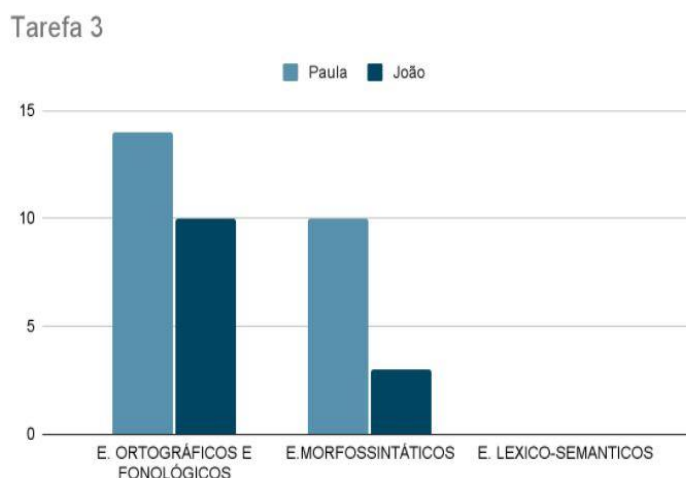
Na seguinte tabela, foram classificadas as estruturas híbridas mais frequentemente encontradas. Em geral, as estruturas remetiam à influência da língua materna, no caso o espanhol. Em outros, poderíamos inferir pouco domínio de mecanismos de textualidade. Identificamos e classificamos três categorias, a saber: Morfossintáticos (EM), Ortográfico-fonológicos (EOF) e Léxico-semânticos (EL). Na tabela 2, apresentamos suas definições e os exemplos.

Tabela 2 – Categoria de análise das estruturas híbridas:

Categorias de estruturas híbridas	Definição e exemplos
Morfossintáticas	Transferência de estruturas linguísticas funcionais da L1 na L2 dando como resultado inadequações que podem comprometer ou não a compreensão.
Ortográfica-fonológicas	Dificuldades do aprendiz para identificar fonemas da L2, estabelecendo em alguns casos correspondências gráficas com os fonemas da L1.
Léxico-semânticas	Transferência de vocábulos da L1 na L2 que podem comprometer ou não a compreensão.

Fonte: Acervo dos autores

No gráfico 1 abaixo, apresentamos uma análise qualitativa da classificação das estruturas híbridas dos textos em resposta à tarefa 3, Cadastro de Horta (BRASIL, 2016).

Gráfico 1 – Estruturas híbridas na tarefa 3

Fonte: Acervo dos autores

No texto de Paula, representativo de notas 4, foram encontrados um maior número ocorrência de estruturas híbridas dentro da categoria ortográfica e fonológica, quando comparado ao texto de João. Além da quantidade de inadequações nos dois textos, a diferença entre o texto nota 4 e nota 5 também poderia ser explicada pelas noções de língua dos avaliadores. Como esta foi a primeira tarefa corrigida, muitos avaliadores justificaram morfossintática suas notas com argumentos que apontavam para uma visão de língua/linguagem fortemente normativa. Ao longo do curso, os avaliadores puderam refletir sobre a coerência entre suas interpretações quanto às inadequações linguísticas e o construto de língua

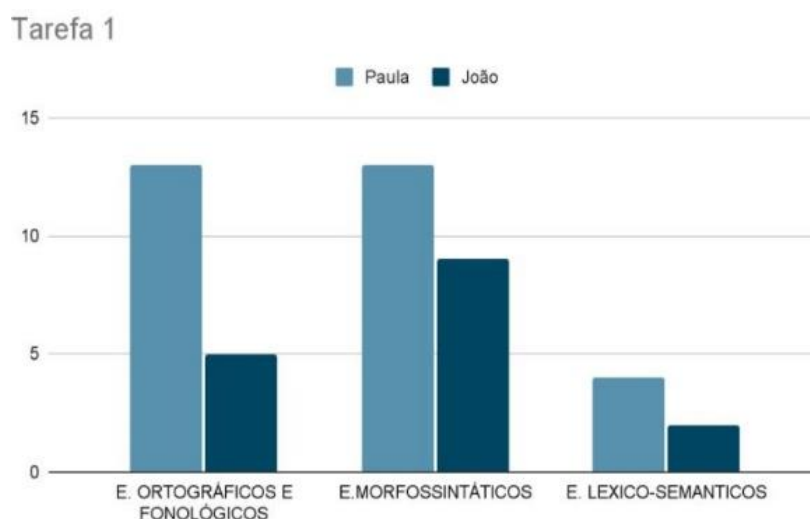
operacionalizado no exame. Inadequações quanto ao cumprimento da tarefa também podem afetar a nota do texto de Paula, porém nos limitaremos às inadequações linguísticas.

Na tarefa 3, as estruturas híbridas quanto aos padrões ortográficos e fonológicos foram as mais frequentes nos textos de ambos os examinandos. Tais estruturas podem remeter a questões de identificação de fonemas ou interferência linguística como nas palavras “convivência”, “quera”, “historia”, “precissa” e “libre”. Além disso, no texto de Paula há uma presença maior de estruturas morfossintáticas claramente influenciadas pelo espanhol, o que justificou a nota 3-4 atribuída ao seu texto, segundo um dos avaliadores. Algumas estruturas híbridas que podemos mencionar dentro desta categoria são frases como: “desde o 2015”, “a cidade a qual facilita” e “ajudar aos”.

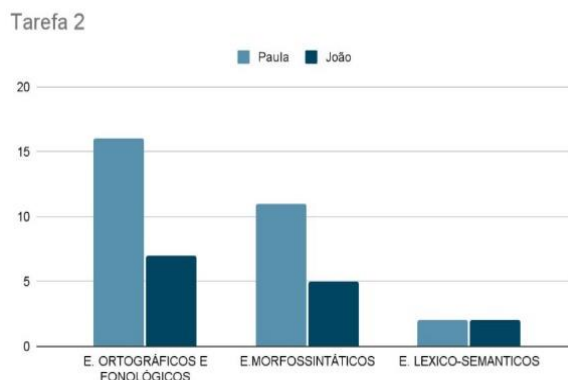
Não foram encontradas estruturas híbridas da categoria léxico-semânticas. Seria porque este tipo de estruturas são menos frequentes em níveis avançados, segundo as faixas de proficiência do Celpe-Bras? Outras pesquisas poderiam verificar esta hipótese.

Nas seguintes Tarefas 1 (BRASIL, 2016) e 2 (BRASIL, 2017), Paula obteve nota 4 e João, a nota 5. De acordo com os gráficos 2 e 3 abaixo, podemos notar novamente a grande discrepância entre os textos de João e Paula quanto ao número de inadequações classificadas como morfossintáticas e ortográficas e fonológicas, juntamente com as inadequações léxico-semânticas.

Gráfico 2 – Estruturas híbridas na tarefa 1



Fonte: Acervo dos autores

Gráfico 3 – Estruturas híbridas na tarefa 2

Fonte: Acervo dos autores

Quanto às estruturas híbridas categorizadas como léxico-semânticas, embora tenham sido identificadas nos textos, elas foram menos frequentes e a frequência foi semelhante na resposta à tarefa 2 de ambos os estudantes. Ao fazer uma análise qualitativa desta estrutura híbrida, apontamos que o grau de aceitação deste tipo de estruturas talvez possa depender do quão distante está o empréstimo, por exemplo: “barrios” e “bairros”; “Alemania” e “Alemanha” parecem ser mais toleráveis do que “compartir” e “compartilhar”.

Segundo os dados do gráfico 2, na Tarefa 2, houve um incremento das construções morfossintáticas do texto de João em relação a Tarefa 3, mesmo assim ele manteve a nota 5. Dentro dessas estruturas podemos citar: “a ser um local”, “onde pode-se” e “as vindas pelos imigrantes”. Por outro lado, destacamos que a estrutura híbrida morfossintática mais comum foi o uso inadequado do pronome relativo “a/o qual” no lugar de “que”, como nas seguintes frases: “a turma a qual vai”, “médios os quais demoram” e “o lugar o qual fica perto”.

Finalmente, dentro das Tarefas 1 e 2 foram encontrados estruturas híbridas ortográficas e fonológicas que causaram debates entre os avaliadores, como nas frases: “o museu já **tive**”, “Hoje (eu) **veio**”, que podem ser explicados como o uso inadequado dos tempos verbais ou talvez pela dificuldade de identificar os sons [e] vs [i], no caso do verbo ter. Embora não pareçam ser uma estrutura híbrida, vale a pena indicar este dado, pois tais estruturas são muito frequentes nas produções de hispanofalantes que potencialmente poderiam ser classificados nas faixas avançado e avançado superior do exame.

Discussão dos resultados

De modo geral, podemos afirmar que o texto nota 4 apresenta um maior número de estruturas híbridas em relação ao texto nota 5. No contexto de análise deste trabalho, concluímos que a quantidade de estruturas híbridas pode justificar a variação entre notas 4 e 5. Apontamos, a partir dos dados, que a nota final pode ser influenciada mais pelo acúmulo de estruturas híbridas ou portunhol, do que por uma estrutura específica.

Não obstante, sobre as categorias de estruturas híbridas mencionadas, os resultados apontam que as morfossintáticas e ortográfica-fonológicas são as que mais poderiam influenciar a classificação de um texto na nota 4 ou nota 5. Como foram encontradas uma menor ocorrência de estruturas léxico-semânticas no corpus analisados, inferimos que tais formas possam não estar relacionadas ao desempenho correspondente aos examinandos avançados classificados no Celpe-Bras. Por outro lado, indicamos que as estruturas híbridas morfossintáticas possam ter graus de tolerância variáveis pelos avaliadores, uma vez que traduções literais do espanhol, podem comprometer a fluidez de leitura do texto.

Outro aspecto que poderia influenciar na atribuição de notas é o perfil do avaliador. Avaliadores com uma concepção de língua estruturalista tendem a justificar a nota ressaltando aspectos formais de uso da língua, penalizando com mais frequência o uso do portunhol, sem necessariamente interpretá-lo dentro de um contexto de interlocução proposto na tarefa. Os professores-avaliadores que tinham o espanhol como língua materna também tenderam a atribuir notas mais baixas, justificadas pelo uso do portunhol.

Considerações finais

Neste trabalho, pudemos resenhar variadas perspectivas sobre o papel da língua materna no processo de ensino e aprendizagem de línguas adicionais. Contrapondo-se ao normativismo linguístico, defensores do plurilinguismo declaram que a promoção de um modelo fixo e uniforme como referência para uso e estudo de língua adicional tem se mostrado ineficaz no âmbito da educação, pois ignora-se o potencial multifacetado da linguagem que pressupõe a existência de processos de hibridização, criatividade, identidade, identificação e subjetividade. Na perspectiva da translíngua, o portunhol poderia ser uma manifestação do repertório linguístico que pode ser aproveitado e valorizado dentro de sala de aula, o que pressupõe aceitar a mistura de códigos linguísticos. Segundo os teóricos da intercompreensão, a língua materna é peça chave para o processo de ensino-aprendizagem. A tensão sobre a presença ou não da língua materna, na forma do que se classifica como portunhol, em respostas às tarefas escritas

de estudantes considerados avançados no sistema de avaliação do Celpe-Bras foi objeto de discussão deste trabalho.

Selecionamos e analisamos as estruturas híbridas de seis textos, sendo três representativos da nota 4 e, três, da nota 5. Pudemos constatar que a frequência em que é usado o portunhol pode influenciar a discrepância entre produções escritas com nota 4 e 5. Além disso, os principais resultados apontam que o acúmulo de determinadas estruturas híbridas, mais que a presença de uma forma híbrida específica, pode influenciar a maneira como o texto é avaliado. Quanto à classificação das estruturas híbridas, as que mais geraram divergências na interpretação da nota foram aquelas de natureza morfossintática e ortográfico-fonológica. As de natureza léxico-semântica, por sua vez, parecem não influenciar a decisão de avaliadores.

O estudo se limitou a discutir as manifestações do portunhol em um conjunto limitado de textos que correspondiam às faixas avançado e avançado-superior. Nesse sentido, vale a pena ressaltar que, por mais que o foco deste trabalho seja a presença do portunhol, o processo de avaliação de textos escritos do Celpe-Bras não se resume a interpretação destes tipos de inadequações linguísticas, pois existem outros parâmetros de avaliação que por limitação de espaço e escopo de análise não foram aprofundados neste trabalho.

Trata-se, portanto, de uma pesquisa exploratória. Outros trabalhos se fazem necessários para compreensão da interpretação do portunhol em textos escritos no contexto de exames. Aspectos como a relação entre a aceitação do portunhol a partir de situações mais ou menos informais de escrita ou quanto ao perfil dos avaliadores, especialmente, carecem de mais análise.

AGRADECIMENTOS: Agradecemos à Fundação Araucária pelo financiamento desta pesquisa.

REFERÊNCIAS

BACHMAN, L. **A habilidade comunicativa de linguagem**. *Linguagem & Ensino*, v. 6, n. 1, p. 77-128, 2003.

BARALO, M. La interlengua del hablante no nativo. *In: SANCHEZ, J. et al. Vademécum para la formación de profesores*. Enseñar español como segunda lengua. Madrid: Sociedad General Española de Librería, 2005. p. 369-390.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros**. Brasília, DF, 2016. Disponível em:

https://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/legislacao/2016/edital_n1_de28012016_celpe_Bras_2016.1.pdf. Acesso em: 4 set. 2020

BRASIL. **Ministério da Educação. Secretaria de Avaliação da Educação Básica. Documento base do exame Celpe-Bras.** Brasília, 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Avaliação da Educação Básica. **Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros:** caderno de questões. Brasília, 2016/2017.

CANAGARAJAH, S. Translanguaging in the classroom: Emerging issues for research and pedagogy. **Applied Linguistics Review**, v. 2, p. 1-28, 2011.

DELLS, R. I.; SCARAMUCCI, M.; SCHLATER, M. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Revista Brasileira de Linguística Aplicada**, Belo Horizonte, v. 3, n. 1, p. 153-184, 2003.

ESCLUDÉ, P.; OLMO, F. **Intercompreensão a chave para as línguas.** 2. ed. São Paulo: Editora Parábola, 2019.

FAULSTICH, E. O portunhol é uma interlíngua? In SEMINÁRIO DE LINGÜÍSTICA APLICADA, 1997, Barcelona. **Anais [...].** Barcelona: Universitat Pompeu Fabra (UPF). p. 1-15.

FULCHER, G. **Testing second language speaking.** Londres: Routledge, 2003.

JASPER, J. The transformative limits of translanguaging. **Language & Communication**, Elsevier, v. 58, p. 1-10, 2018.

SCARAMUCCI, M. O Projeto Celpe-Bras no âmbito do Mercosul: contribuições para uma definição de proficiência comunicativa. In: FILHO, J. A. (org.). **Português para estrangeiros: interface com o espanhol.** 2. ed. Campinas, SP: Pontes, 2001. p. 77-90.

TOSATTI, N. A produção escrita no exame Celpe-Bras. A funcionalidade dos gêneros. **SIELP**, Uberlândia, v. 2, n. 1, 2012.

Como referenciar este artigo

RODRIGUEZ, D. G; FERREIRA, L. M. L. Portunhol e a Avaliação Escrita do Celpe-Bras. **Rev. EntreLínguas**, Araraquara, v. 7, n. esp. 6, e021155, dez. 2021. e-ISSN: 2447-3529 DOI: <https://doi.org/10.29051/el.v7iesp.6.15486>

Submetido em: 25/08/2021

Revisões requeridas em: 15/09/2021

Aprovado em: 12/11/2021

Publicado em: 28/12/2021