

**UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
FACULDADE DE FILOSOFIA, LETRAS E CIÊNCIAS HUMANAS**

ANA LUÍSA DE ARAÚJO MHEREB

**A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:
UMA ANÁLISE DAS CERTIFICAÇÕES DE PROFICIÊNCIA
EM ITALIANO E PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Versão corrigida

SÃO PAULO

2020

ANA LUÍSA DE ARAÚJO MHEREB

**A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA:
UMA ANÁLISE DAS CERTIFICAÇÕES DE PROFICIÊNCIA
EM ITALIANO E PORTUGUÊS BRASILEIRO**

Versão corrigida

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Língua, Literatura e Cultura Italianas da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, como parte dos requisitos para obtenção do título de mestra.

Orientadora: Profa. Dra. Elisabetta Santoro

São Paulo

2020

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo

M558a Mhereb, Ana Luisa de Araujo
A avaliação da competência comunicativa: uma análise das certificações de proficiência em italiano e português brasileiro / Ana Luisa de Araujo Mhereb ; orientadora Elisabetta Santoro. - São Paulo, 2020. 176 f.

Dissertação (Mestrado)- Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Departamento de Letras Modernas. Área de concentração: Língua, Literatura e Cultura Italiana.

1. avaliação. 2. certificação de proficiência. 3. competência comunicativa. 4. competência pragmática. I. Santoro, Elisabetta, orient. II. Título.

ENTREGA DO EXEMPLAR CORRIGIDO DA DISSERTAÇÃO

Termo de Ciência e Concordância da orientadora

Nome da aluna: Ana Luísa de Araújo Mhereb

Data da defesa: 27/03/2020

Nome da Profa. orientadora: Elisabetta Santoro

Nos termos da legislação vigente, declaro **ESTAR CIENTE** do conteúdo deste **EXEMPLAR CORRIGIDO** elaborado em atenção às sugestões dos membros da comissão Julgadora na sessão de defesa do trabalho, manifestando-me **plenamente favorável** ao seu encaminhamento e publicação no **Portal Digital de Teses da USP**.

São Paulo, 08/07/2020



Elisabetta Santoro

MHEREB, A. L. A. A avaliação da competência comunicativa: uma análise das certificações de proficiência em italiano e português brasileiro. Dissertação de mestrado apresentada à Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo para obtenção do título de Mestra em Língua, Literatura e Cultura Italianas.

Aprovada em: 27/03/2020

Banca examinadora

Profa. Dra. Fernanda Landucci Ortale

Instituição: Universidade de São Paulo

Julgamento: Aprovada

Prof. Dr. Paolo Torresan

Instituição: Universidade Federal Fluminense

Julgamento: Aprovada

Profa. Dra. Grazielle Altino Frangiotti

Instituição: Universidade Federal de Santa Catarina

Julgamento: Aprovada

AGRADECIMENTOS

A Elisabetta Santoro, minha orientadora desde a graduação, que despertou em mim o interesse pela pesquisa acadêmica e, em especial, pelos estudos sobre Pragmática. Agradeço pela sua dedicação incomparável e por todo o aprendizado nesses últimos anos.

À CAPES pela bolsa de pesquisa concedida, fundamental para a realização deste trabalho.

Às Profas. Beatrice Strambi e Sabrina Machetti, do *Centro CILS* da Università per Stranieri di Siena, e às Profas. Elisabetta Bonvino, Lucilla Lopriore e Pina Vitale, do *Ufficio della Valutazione* da Università degli Studi Roma Tre, que colaboraram com a pesquisa compartilhando informações sobre as certificações CILS e CERT.IT.

Às Profas. Regina Célia da Silva e Fernanda Ortale, que participaram da minha qualificação e cujas sugestões e comentários contribuíram para delinear os rumos desta dissertação.

Às colegas do grupo de pesquisa *Pragmática (Inter)Linguística, Cross-Cultural e Intercultural* da FFLCH-USP, sempre prontas para discutir e compartilhar experiências.

À minha família e às amigas queridas pelo apoio constante. Especialmente, à minha irmã, Maria Teresa Mhereb, que também ajudou com a revisão desta dissertação.

Por fim, agradeço muitíssimo à minha mãe, Sílvia Araújo: devo as minhas flores às nossas raízes.

A educação é o ponto em que decidimos se amamos o mundo o bastante para assumirmos a responsabilidade por ele e, com tal gesto, salvá-lo da ruína que seria inevitável não fosse a renovação e a vinda dos novos e dos jovens.

Hannah Arendt

RESUMO

A avaliação da competência comunicativa em língua estrangeira ou segunda língua (L2) é um processo complexo e de natureza contraditória: avaliar pressupõe princípios de exatidão, mas, ao mesmo tempo, envolve três fenômenos intrinsecamente ligados à inexatidão: os modelos teóricos de língua, de competência e de medição (BARNI, 2000). No que diz respeito à emissão de certificados de proficiência em L2, Brasil e Itália apresentam divergências: enquanto há quatro certificações de italiano L2 reconhecidas pelo governo da Itália – *CILS*, *CELLI*, *CERT.IT* e *PLIDA* –, no Brasil existe apenas uma certificação oficial de português brasileiro L2: o *Celpe-Bras*. O objetivo deste trabalho é comparar os exames de certificação italianos e o brasileiro, investigando como é avaliada a competência comunicativa e, em especial, a competência pragmática, que se refere a conhecimentos e habilidades ligados ao uso da língua em contexto (BACHMAN, 1990). A partir de uma primeira análise geral dos exames, foi possível observar que, apesar de todos os entes certificadores afirmarem avaliar a competência (linguístico-)comunicativa, há diferenças fundamentais no que diz respeito à estrutura e à composição das provas. Enquanto os exames italianos avaliam separadamente as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, com testes objetivos e subjetivos, o *Celpe-Bras* é estruturado em apenas duas provas (oral e escrita), ambas compostas por *tarefas*, ou seja, testes subjetivos que avaliam integradamente diferentes habilidades (BROWN et al., 2002). A partir disso, foi feita a análise dos testes de compreensão e produção escrita, com base em diferentes estudos que buscaram definir o conceito de competência comunicativa (HYMES, 1972; CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN, 1990; CELCE-MURCIA, et al., 1995; BACHMAN & PALMER, 1996; QECR, 2001; CELCE-MURCIA, 2007). Essa análise, além de discutir quais componentes da competência comunicativa são privilegiados em cada prova, buscou evidenciar a presença ou a ausência de elementos relativos ao contexto de comunicação, os quais remetem à competência pragmática. O trabalho contribui com um panorama geral e comparativo das certificações de proficiência no Brasil e na Itália, representando uma primeira etapa para a análise da validade do construto desses exames.

Palavras-chave: avaliação; certificação de proficiência; competência comunicativa; competência pragmática.

ABSTRACT

Assessing communicative competence in a foreign or second language (L2) is a complex and contradictory process: assessing presupposes principles of accuracy, but, at the same time, involves three phenomena intrinsically related to inaccuracy: the theoretical models of language, competence and measurement (BARNI, 2000). With regard to the issuance of L2 proficiency certificates, Brazil and Italy differ: while there are four Italian L2 certificates recognized by the Italian government – *CILS*, *CELI*, *CERT.IT* e *PLIDA* –, in Brazil there is only one official certificate of Brazilian Portuguese L2: *Celpe-Bras*. This work aims to compare the Italian and Brazilian proficiency exams, investigating the assessment of communicative competence and, in particular, of pragmatic competence, which refers to the knowledge and abilities related to language use (BACHMAN, 1990). After a general analysis of the exams, it was possible to observe that, despite the fact that all entities claim to assess communicative competence, there are fundamental differences regarding the structure and composition of the tests. While the Italian exams assess separately the skills of listening, speaking, reading and writing, with objective and subjective tests, *Celpe-Bras* is structured in only two parts (oral and written), both composed of tasks, that is, subjective tests that integrate different skills (BROWN et al., 2002). Based on that, the analysis of the reading and writing tests was carried out, based on different studies that defined the concept of communicative competence (HYMES, 1972; CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN, 1990; CELCE-MURCIA, et al., 1995; BACHMAN & PALMER, 1996; CEFR, 2001; CELCE-MURCIA, 2007). This analysis, in addition to discussing which components of communicative competence are privileged in each test, aimed to highlight the presence or absence of elements related to the communication context, which refer to pragmatic competence. This work contributes with a general and comparative overview of the proficiency certificates in Brazil and Italy, representing a first stage of an analysis regarding the construct validity of these exams.

Keywords: Language testing; proficiency certificate; communicative competence; pragmatic competence.

ABSTRACT

La valutazione della competenza comunicativa in una lingua straniera o seconda lingua (L2) è un processo complesso e contraddittorio: la valutazione presuppone principi di accuratezza, ma, allo stesso tempo, comporta tre fenomeni intrinsecamente collegati all'inesattezza: i modelli teorici di lingua, di competenza e di misurazione (BARNI, 2000). Per quanto riguarda il rilascio dei certificati di competenza in L2, l'Italia e il Brasile presentano situazioni diverse: mentre ci sono quattro certificazioni di italiano L2 riconosciute dal governo – *CILS*, *CELI*, *CERT.IT* e *PLIDA* –, in Brasile esiste una sola certificazione ufficiale del portoghese brasiliano L2: il *Celpe-Bras*. L'obiettivo di questo lavoro è confrontare gli esami di certificazione italiani e brasiliano, indagando come viene valutata la competenza comunicativa e, in particolare, la competenza pragmatica, che si riferisce alle conoscenze e abilità relative all'uso della lingua in contesto (BACHMAN, 1990). Da una prima analisi generale degli esami, è stato possibile osservare che, sebbene tutti i centri certificatori dichiarino di valutare la competenza (linguistico-)comunicativa, esistono differenze fondamentali rispetto alla struttura e alla composizione delle prove. Mentre gli esami italiani valutano separatamente le capacità di comprensione e produzione orale e scritta, con prove oggettive e soggettive, il formato del *Celpe-Bras* prevede solo due parti (una orale e una scritta), entrambe composte da *task*, ovvero, test soggettivi che integrano competenze diverse (BROWN et al., 2002). È stata effettuata l'analisi dei test di comprensione e produzione scritta, sulla base di diversi studi che hanno definito il concetto di competenza comunicativa (HYMES, 1972; CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN, 1990; CELCE-MURCIA, et al., 1995; BACHMAN & PALMER, 1996; QECR, 2001; CELCE-MURCIA, 2007). Questa analisi, oltre a discutere quali componenti della competenza comunicativa sono privilegiati in ciascun test, ha cercato di evidenziare la presenza o l'assenza di elementi relativi al contesto della comunicazione, che si riferiscono alla competenza pragmatica. Il lavoro offre un panorama generale e comparativo delle certificazioni di competenza in Brasile e in Italia, rappresentando una prima fase dell'analisi della validità di costrutto di questi esami.

Parole chiave: valutazione; certificazione di competenza; competenza comunicativa; competenza pragmatica.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: CILS B2 – Teste 1 da prova de produção escrita.....	92
Figura 2: CILS B2 – Teste 2 da prova de produção escrita.....	92
Figura 3: CELI B2 – Teste 1 da prova de produção escrita.....	96
Figura 4: CELI B2 – Teste 2 da prova de produção escrita (Parte 1)	98
Figura 5: CELI B2 – Teste 2 da prova de produção escrita (Parte 2)	99
Figura 6: CERT.IT B2 – Teste 1 da prova de produção escrita	103
Figura 7: CERT.IT B2 – Teste 2 da prova de produção escrita	104
Figura 8: CERT.IT B2 – Teste 3 da prova de produção escrita	105
Figura 9: PLIDA B2 – Teste 1 da prova de produção escrita (Parte 1).....	107
Figura 10: PLIDA B2 – Teste 1 da prova de produção escrita (Parte 2).....	108
Figura 11: PLIDA B2 – Teste 2 da prova de produção escrita (Parte 1).....	109
Figura 12: PLIDA B2 – Teste 2 da prova de produção escrita (Parte 2).....	110
Figura 13: Celpe-Bras – Tarefa 1	115
Figura 14: Celpe-Bras – Tarefa 2	116
Figura 15: Celpe-Bras – Tarefa 3	118
Figura 16: Celpe-Bras – Tarefa 4.....	119

LISTA DE QUADROS

Quadro 1: Componentes da competência comunicativa segundo diferentes autores.....	31
Quadro 2: Definição de Pragmática	32
Quadro 3: A Pragmática como componente da competência comunicativa	33
Quadro 4: Exemplos de exames analisados	53
Quadro 5: Níveis do QECR e módulos do exame CILS	58
Quadro 6: CILS B2 – estrutura do exame e tipos de teste	59
Quadro 7: Níveis do QECR e módulos do exame CELI.....	61
Quadro 8: CELI B2 – estrutura do exame e tipos de teste	62
Quadro 9: CERT.IT B2 – estrutura do exame e tipos de teste	65
Quadro 10: Níveis do QECR e módulos do exame PLIDA	66
Quadro 11: PLIDA B2 – estrutura do exame e tipos de teste	67
Quadro 12: Celpe-Bras – estrutura do exame e tipos de teste.....	70
Quadro 13: Estrutura dos exames de certificação italianos (nível B2) e do brasileiro.....	72
Quadro 14: Provas de compreensão escrita CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA:.....	77

Quadro 15: Características dos testes de múltipla escolha dos exames italianos	78
Quadro 16: Exemplos de itens de múltipla escolha	79
Quadro 17: Características dos testes de identificação de informações dos exames italianos	83
Quadro 18: Exemplos de itens de identificação de informações.....	84
Quadro 19: CILS e PLIDA – Exemplos de teste de reconstrução de texto.....	87
Quadro 20: CERT.IT – Exemplos dos testes de identificação de sinônimos e de referentes.....	89
Quadro 21: CELI B2 – Exemplos do teste de respostas abertas	90
Quadro 22: Critérios de avaliação da prova de produção escrita CILS B2.....	94
Quadro 23: Critérios de avaliação e descritores da prova de produção escrita CELI B2.....	100
Quadro 24: Critérios de avaliação da prova de produção escrita CERT.IT B2	106
Quadro 25: Critérios de avaliação da prova de produção escrita PLIDA B2.....	112
Quadro 26: Critérios de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras.....	121
Quadro 27: Características dos testes de produção escrita dos exames	124
Quadro 28: Critérios de avaliação dos exames CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras.	127

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	14
1. A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA/SEGUNDA LÍNGUA (L2)	23
1.1 A competência comunicativa	23
1.1.1 A competência pragmática	32
1.2 Avaliar uma L2.....	35
1.2.1 Breve histórico da avaliação em L2	38
1.2.2 Características dos testes de língua	42
1.2.3 Procedimentos e parâmetros de avaliação	45
1.3 Certificar uma L2.....	47
2. ESTUDO E DESCRIÇÃO DAS CERTIFICAÇÕES DE PROFICIÊNCIA EM ITALIANO E PORTUGUÊS BRASILEIRO	50
2.1 As etapas da pesquisa	50
2.2 As certificações de proficiência em italiano L2	55
2.2.1 <i>Certificazione di Italiano Lingua Straniera</i> – CILS.....	57
2.2.2 <i>Certificati di Lingua Italiana</i> – CELI.....	60
2.2.3 <i>Certificazione dell'italiano come lingua straniera</i> – CERT.IT	64
2.2.4 <i>Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri</i> – PLIDA	65
2.3 <i>Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros</i> – Celpe-Bras	68
2.4 Comparando as certificações italianas e a brasileira	71
3. ANÁLISE DAS PROVAS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA ..	76
3.1 As provas de compreensão escrita das certificações italianas	77
3.1.1 Múltipla escolha	78
3.1.2 Identificação de informações.....	82
3.1.3 Reconstrução de texto.....	86
3.1.4 Identificação de sinônimos e de referentes	88
3.1.5 Respostas abertas	89
3.2 As provas de produção escrita das certificações italianas	91
3.2.1 CILS	92
3.2.2 CELI	95
3.2.3 CERT.IT	103

3.2.4 PLIDA	106
3.3 A Parte Escrita do Celpe-Bras	114
3.4 Compreensão e produção escrita: uma comparação entre as provas.....	123
CONSIDERAÇÕES FINAIS	130
REFERÊNCIAS	133
Anexo 1: CILS B2 – Exemplo de prova de compreensão escrita	145
Anexo 2: CELI B2 – Exemplo de prova de compreensão escrita	151
Anexo 3: CERT.IT B2 – Exemplo de prova de compreensão escrita	159
Anexo 4: PLIDA B2 – Exemplo de prova de compreensão escrita	166
Anexo 5: Transcrição dos insumos orais do exame Celpe-Bras	175

INTRODUÇÃO

Tornou-se comum nos dias de hoje a necessidade de se obter um *certificado de proficiência* em língua estrangeira ou segunda língua (L2¹ daqui em diante), devido principalmente a questões de migração, estudo ou trabalho no exterior. No entanto, o que significa *ser proficiente* em uma L2?

Para responder essa pergunta é preciso compreender o conceito de *proficiência linguística*, o qual corresponde, para muitos estudiosos em Linguística Aplicada, à noção de *competência comunicativa*, isto é, à capacidade de comunicação dos indivíduos. Se ser proficiente em uma L2 significa ter desenvolvido tal competência, esse deveria ser, portanto, o objeto a ser medido e atestado por uma certificação de proficiência. Assim, seria imprescindível para os estudos sobre avaliação certificativa uma descrição exaustiva dos conhecimentos e habilidades que constituem a competência comunicativa, a fim de avaliá-los da maneira mais precisa e coerente possível.

De fato, descrever detalhadamente o objeto da avaliação é um dos primeiros e mais importantes passos do processo de elaboração de um exame – no nosso caso, pensamos, especialmente, em exame de certificação –, o que determina inclusive a sua validade (BACHMAN, 1990; BARNI, 2000 e 2005). Porém, os estudiosos parecem não concordar sobre quais são os elementos que devem constituir esse objeto, ou seja, a competência comunicativa, e sobre qual termo é mais adequado para descrevê-lo (SCARAMUCCI, 2000). Isso é observado por meio da existência de diversos modelos teóricos que divergem entre si, tanto do ponto de vista terminológico quanto conceitual (cf. Chomsky, 1965; Hymes, 1972; Canale & Swain, 1980; Canale, 1983; Bachman, 1990; Celce-Murcia et al., 1995; Bachman & Palmer, 1996; Celce-Murcia, 2007).

Contudo, a escolha de um modelo teórico de referência para a elaboração de um exame de certificação vai além da questão terminológica. Uma vez que cada modelo evidencia elementos diferentes da competência comunicativa (ou da “habilidade comunicativa de linguagem”, como em Bachman, 1990), optar por um ou por outro tem consequências diretas sobre *o que se avalia e como*. É uma escolha que deve ser feita com cautela, levando em consideração os seus impactos.

¹Embora na literatura, muitas vezes, seja feita a diferenciação entre língua estrangeira (LE) e segunda língua (L2) dependendo do contexto de aprendizagem, neste trabalho, L2 é utilizado para se referir indistintamente aos dois conceitos.

Apesar das muitas divergências entre os modelos teóricos, desde os estudos de Hymes, que introduziu a noção de competência comunicativa em 1972, parece haver consenso sobre o fato de que, além dos elementos formais da língua (que, em geral, dizem respeito a conhecimentos e habilidades morfosintáticas, semântico-lexicais e fonético-fonológicas), o conceito também envolve elementos ligados ao uso da língua em situações de comunicação (conhecimentos e habilidades pragmáticas e sociolinguísticas). Sendo assim, o desempenho desejável na L2 requer não apenas a precisão gramatical, mas também a adequação do ponto de vista social (SCARAMUCCI, 2012).

Como foi dito, além de delimitar o objeto da avaliação, outra questão fundamental é definir *como* avaliar. Para os aspectos gramaticais, segundo afirmam Santoro & Nascimento Spadotto (2020), há “uma divisão clara e sempre reconhecível entre o que é ‘certo’ e o que é ‘errado’”² [*una divisione netta e sempre riconoscibile tra ciò che è “giusto” e ciò che è “sbagliato”*] (p. 59) e, portanto, podem ser avaliados a partir da dualidade correção/incorreção. Por outro lado, avaliar as habilidades relativas ao uso da língua em contexto – isto é, a *competência pragmática* – é uma tarefa mais complexa porque, por se tratar de normas que dependem da situação comunicativa (nível de formalidade, finalidade da comunicação, interlocutores envolvidos etc.), é preciso “se basear em conceitos muito mais subjetivos e muito menos definidos, como os de apropriado e adequado” [*basarsi su concetti molto più soggettivi e molto meno definiti come quelli di appropriatezza e adeguatezza*] (p. 59). Assim, a avaliação da competência pragmática parece requerer reflexão e cuidado especiais.

Foi refletindo sobre a competência pragmática, durante a realização de uma pesquisa de Iniciação Científica em 2015, que a complexidade da sua avaliação me pareceu uma questão a ser aprofundada. Nesse trabalho, cujo objetivo era verificar os conhecimentos de graduandos em Letras a respeito da competência pragmática e da competência sociolinguística, utilizou-se um teste extraído de um exame de certificação de italiano L2. Na época, minha primeira impressão foi a de que a prova italiana é ainda “tradicional”, com os convencionais testes de múltipla escolha e lacunas para serem preenchidas. No mesmo período, tive conhecimento de que o exame de certificação em português L2 realizado no Brasil é estruturado de forma diferente: todas as provas envolvem respostas abertas, algo que me pareceu bastante inovador. No que diz respeito à competência pragmática, isso significa, portanto, que há diferenças entre as formas de avaliá-la no exame italiano e no brasileiro.

² Exceto quando indicado, todas as traduções presentes neste trabalho são de nossa autoria.

A partir de uma busca pelas características gerais das certificações de proficiência no Brasil e na Itália, emergiram outras diferenças significativas. O fato de serem tão distintas despertou meu interesse por entender melhor as ligações entre os pressupostos teóricos, as características dos testes e os critérios de avaliação, a fim de compreender as influências que cada um pode exercer sobre o resultado final, isto é, o que de fato é avaliado em cada exame de certificação.

Entre as diferenças observadas, a primeira diz respeito à diversidade de exames disponíveis em cada país. Na Itália, existem atualmente quatro certificações de proficiência em italiano L2, as quais são desenvolvidas por instituições de ensino reconhecidas pelo governo: *Certificazione di Italiano come Lingua Straniera* – CILS (Università per Stranieri di Siena); *Certificati di Conoscenza della Lingua Italiana* – CELI (Università per Stranieri di Perugia); *Certificazione dell’Italiano come Lingua Straniera* – CERT.IT (Università degli Studi Roma Tre); *Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri* – PLIDA (Società Dante Alighieri). No Brasil, por outro lado, apenas uma certificação de proficiência em português brasileiro L2 é reconhecida oficialmente: o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros* – Celpe-Bras, desenvolvido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) com apoio do Ministério da Educação (MEC).

Os exames de certificação também se diferenciam quanto aos níveis de proficiência estabelecidos. As quatro certificações italianas dispõem de provas diversas de acordo com os níveis de competência descritos pelo *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas* (QEQR daqui em diante), elaborado pelo Conselho da Europa em 2001, de modo que, no momento da inscrição, deve-se escolher o nível da prova à qual o candidato deseja se submeter: A1/A2, B1/B2, C1/C2. Já o Celpe-Bras apresenta uma única prova aplicada a todos os inscritos e, após a correção, é feita a classificação em um dos quatro níveis previstos (Intermediário, Intermediário Avançado, Superior e Superior Avançado).

Apesar de todas as entidades certificadoras afirmarem avaliar a competência (linguístico-)comunicativa dos candidatos, observam-se, como já mencionado, diferenças fundamentais no que diz respeito à composição e à estrutura das provas. Os exames italianos são constituídos por testes objetivos e subjetivos, em que se avaliam separadamente as habilidades de produção e compreensão oral e escrita. Já o Celpe-Bras é estruturado em apenas duas provas (oral e escrita), avaliando as diferentes habilidades de maneira integrada e por meio de *tarefas*, isto é, testes subjetivos que solicitam o envolvimento do candidato “em algum tipo de comportamento que estimule, com o máximo de fidelidade possível, o uso da

língua-alvo orientado por objetivos de fora da situação do teste de língua” [*in some sort of behavior which stimulates, with as much fidelity as possible, goal-oriented target language use outside the language test situation*] (BROWN et al., 2002, p. 10).

É importante considerar que os tipos de teste influenciam a forma como a competência comunicativa e seus componentes são avaliados. A respeito disso, segundo Bachman (1990), o desempenho em testes de proficiência depende não apenas das habilidades linguísticas dos indivíduos, mas também das características do método de teste utilizado. As escolhas estruturais e metodológicas dos exames de certificação podem ter efeitos, portanto, sobre o *construto* do teste, entendido como “uma habilidade ou conjunto de habilidades que será refletido no desempenho do teste e sobre o qual é possível fazer inferências com base em sua pontuação” [*an ability or set of abilities that will be reflected in test performance, and about which inferences can be made on the basis of test scores*] (DAVIES et al., 1999, p. 31).

Considerando a complexidade de se definir o que é a competência comunicativa e como avaliá-la, bem como as diferenças observadas entre os sistemas de certificação no Brasil e na Itália, o que propomos nesta pesquisa é uma comparação entre os exames CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras, a fim de investigar dois aspectos principais: (a) o conceito de *competência comunicativa* que emerge das características de cada exame; (b) as formas de avaliação das habilidades relativas à adequação do uso da língua ao contexto, isto é, da *competência pragmática*.

A busca por trabalhos sobre o tema mostra que o Celpe-Bras, desde a sua criação em 1998, foi objeto de estudo de diversos autores. O Grupo Avalia, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), elaborou o Acervo de Provas e Documentos Públicos do Exame Celpe-Bras, em que se disponibilizam *online* mais de 150 trabalhos acadêmicos realizados nos últimos anos, como artigos de revistas, dissertações de mestrado e teses de doutorado.

Entre os estudos que compõem o Acervo, muitos discutiram as relações entre ensino-aprendizagem e avaliação, refletindo sobre as influências do exame de certificação brasileiro no que diz respeito, principalmente, ao ensino de português para estrangeiros (MOHR, 2007; ALMEIDA, 2012; SALES, 2014), à formação de professores (SCARAMUCCI, 2012; FELIPE, 2013; COSTA, 2018) e à elaboração de materiais didáticos (CASTRO, 2006; HUBACK, 2012; CONRADO, 2013; DUTRA & PENNA, 2013; BASTOS, 2016; NAGASAWA, 2016; NAGASAWA & SCHOFFEN, 2017; SILVA & PILEGGI, 2018). De

maneira geral, os estudos observaram o potencial do Celpe-Bras para influenciar – e, portanto, redirecionar – esses âmbitos do ensino-aprendizagem de português L2.

Alguns estudos se concentraram nas características das provas que compõem o Celpe-Bras, analisando as tarefas das provas escritas (GOMES, 2009; SCHOFFEN et al., 2018; SCHOFFEN & MENDEL, 2018) e os elementos provocadores das provas orais (CÂNDIDO, 2015; FARIA, 2017), discutindo a avaliação de habilidades integradas (FERREIRA, 2012; MENDEL & SCHOFFEN, 2017; MENDEL, 2017; VICENTINI, 2019) e investigando o papel do entrevistador na prova de interação face a face (SAKAMORI, 2006; BOTTURA, 2014).

Outros estudos investigaram a questão cultural e identitária (LIMA, 2008; MACHADO, 2011; CONRADO, 2012; COTA, 2012; AGOSSA, 2017) e destacaram que, através do exame, podem ser veiculadas representações do Brasil e da sociedade brasileira que reforçam ou que reescrevem crenças e valores ideológicos sobre o país. Além disso, os trabalhos de Scaramucci (2004 e 2011), Sobrosa & Sturza (2011), Diniz (2012), Dorigon (2016) e Martins (2018) apontaram o Celpe-Bras como um importante instrumento de política linguística, cujos impactos vão além da questão educacional.

No Acervo, encontram-se poucos trabalhos que discutem seja a conceitualização da competência comunicativa e de seus componentes, seja a operacionalização desses conceitos nas provas do Celpe-Bras. A respeito disso, cabe mencionar Schoffen (2009), que, em sua tese de doutorado, analisou a validade do construto da avaliação da compreensão oral e escrita e da produção escrita, verificando a noção de *proficiência* operacionalizada na Parte Coletiva do exame.

Quanto aos estudos sobre os componentes da competência comunicativa, encontram-se os de Orra (2013) e Damazo & Coura-Sobrinho (2014), que se concentraram, em específico, na *competência lexical* de candidatos ao exame. Já Niederauer (2014) analisou o uso de estratégias comunicativas que compõem a *competência interacional*. Parecem ausentes estudos que tenham o objetivo de investigar especialmente a conceitualização e a operacionalização da competência pragmática no exame de certificação brasileiro.

No Acervo, encontram-se ainda estudos que, assim como o que é proposto nesta pesquisa, buscaram investigar comparativamente o Celpe-Bras e outros exames de proficiência em L2. Barreto (2016) realizou um estudo comparativo entre as tarefas propostas para o desenvolvimento da escrita dos candidatos às provas de proficiência em espanhol europeu do *Diploma de Español Lengua Extranjera* (DELE) e em português brasileiro. Já o

artigo de Campos & Gomes (2017) comparou o Celpe-Bras com o exame argentino do *Certificado de Español: Lengua y Uso* (CELU), discutindo as divergências e convergências entre os construtos dos testes. Pileggi (2015) também analisou as tarefas de produção escrita do exame brasileiro, comparando com aquelas propostas no exame de proficiência em inglês *TOEFL iBT*. No Acervo não se encontram, contudo, estudos comparativos entre o Celpe-Bras e as certificações de proficiência em italiano L2.

A revisão da literatura sobre as certificações italianas foi realizada utilizando a ferramenta *Google Acadêmico*, que localiza publicações disponíveis *online* a respeito do tema. Utilizando as palavras-chave *certificazione linguistica, CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA*, foram encontrados trabalhos que investigam as características dos exames de certificação na Itália, embora em menor número em relação ao Celpe-Bras.

Novello (2009) descreve as quatro certificações italianas – em relação aos níveis de proficiência, as provas, a avaliação, a estrutura – e, por fim, apresenta analogias e diferenças entre elas. Parece não haver outros trabalhos que investiguem de maneira comparativa essas certificações. Os trabalhos encontrados se restringem a comparar as certificações CILS e CELI (TORRESAN, 2015a; GREGO BOLLI et al., 2017).

Os exames da CILS parecem ser os mais estudados entre as certificações italianas. Os artigos de Pallassini (2003) e Machetti (2016) apresentam características gerais desse exame. Já os estudos de Barni, Scaglioso & Machetti (2010) e Lucarelli, Scaglioso & Strambi (2010) buscam descrever as ligações entre a certificação e o QECR, documento orientador das práticas de avaliação na Europa.

Recentemente, Torresan realizou muitos estudos sobre a CILS. Em relação às provas de leitura, o autor investigou em detalhes os testes de identificação de informações (2014a, 2015b), obtendo resultados que apontam a inadequação do teste em relação aos propósitos do centro de certificação CILS. Os testes de múltipla escolha que compõem as provas de leitura e de compreensão oral também foram objeto de estudo de Torresan (2014b, 2015c, e 2017): a partir da análise de itens, foram evidenciadas dificuldades relativas a esse tipo de teste. Além disso, o autor estudou o cloze lexical e morfolexical (2015d, 2015e), aplicando o teste a falantes nativos de italiano, a fim de investigar o desempenho e o julgamento deles em relação aos itens.

Scolaro & Tomasi (2016) realizaram um estudo de caso em que investigaram a correlação entre os resultados das provas de nível *A2-Integrazione in Italia* (ou seja, exame específico para imigrantes) e os dados coletados sobre os candidatos na fase inicial do estudo,

como a proveniência geográfica, a idade, o conhecimento de outras línguas e a escolaridade. As provas da CILS também foram utilizadas no trabalho de Johnsson (2011), com a função de testar o conhecimento de vocabulário de dois grupos de aprendizes de italiano submetidos a tratamentos diferentes.

No que diz respeito ao CELI, a maioria das publicações é de autoria de Grego Bolli, atual diretora do centro de certificação da Università per Stranieri di Perugia. Em muitos de seus trabalhos, foram descritas características gerais desse exame (1994, 1998, 2007). Torresan também realizou um estudo sobre o CELI concentrando-se, em especial, nas características do cloze morfolexical (2016a).

Sobre a CERT.IT, o resultado da busca realizada identificou apenas uma publicação: Torresan (2016b) investigou o índice de previsibilidade dos itens que compõem as provas de compreensão dos níveis B1 e B2. Não foram encontrados trabalhos a respeito da certificação PLIDA.

Além de serem poucos os estudos que colocam em comparação as quatro certificações de proficiência existentes na Itália, a operacionalização dos conceitos de competência comunicativa e de competência pragmática nesses exames parece ainda não ter sido investigada efetivamente.

O tema da avaliação e certificação em L2 é atual e relevante dentro dos estudos sobre Linguística Aplicada, devido não apenas à sua complexidade intrínseca, mas também à sua ligação direta com o ensino-aprendizagem de L2. Segundo Scaramucci (1999) e Barni (2000), a avaliação pode influenciar o processo de ensino – o chamado *efeito retroativo* –, no que diz respeito tanto à abordagem didática adotada, quanto aos conteúdos incluídos nos programas de cursos de línguas e em materiais didáticos. Nesse sentido, as decisões tomadas durante a elaboração de um exame de proficiência (*o que/ por que/ como avaliar*) devem ser feitas com cautela, considerando seus possíveis impactos didáticos, políticos e sociais.

As diferenças existentes entre os exames de certificação no Brasil e na Itália, principalmente em relação à estrutura e aos tipos de teste, pressupõem que a competência comunicativa – e, conseqüentemente, a competência pragmática – é avaliada de forma diferente nos dois países. No entanto, não foram encontrados estudos que comparem os exames de certificação italianos e o brasileiro, assim como parece não haver investigações sobre a avaliação da competência pragmática nessas provas.

É a partir das divergências evidenciadas e da ausência de estudos sobre o tema que propomos uma pesquisa cujo intuito é analisar e comparar os exames CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras, a fim de evidenciar analogias e diferenças entre eles. Investigando a estrutura e os testes contidos em cada prova, nosso objetivo geral é saber como é avaliada a competência comunicativa nesses exames de certificação.

Além disso, o trabalho tem como objetivo específico investigar os testes de compreensão e produção escrita de cada exame, refletindo sobre a competência comunicativa e, em especial, sobre a presença ou a ausência de elementos relativos ao uso da língua em contexto, que permitiriam avaliar a competência pragmática. Para tanto, a partir da descrição e análise dos exemplos de testes contidos nos exames italianos e no brasileiro, buscamos responder as seguintes perguntas de pesquisa:

- 1) Quais são as características dos testes de compreensão e produção escrita?
- 2) Quais componentes da competência comunicativa são privilegiados pelos testes de compreensão e produção escrita? Que diferenças e semelhanças são observadas entre as formas de avaliar essa competência?
- 3) Em que medida a competência pragmática é considerada para avaliar as habilidades de compreensão e produção escrita?

O trabalho visa, portanto, a fornecer um panorama das certificações de proficiência no Brasil e na Itália, reunindo informações sobre as bases teóricas, a estrutura e a composição dos exames investigados, principalmente no que diz respeito à compreensão e à produção escrita. Pode, além disso, favorecer reflexões sobre a avaliação das competências comunicativa e pragmática.

Esta pesquisa é organizada em três capítulos. O primeiro deles, com o título “A avaliação da competência comunicativa em L2”, apresenta a fundamentação teórica para o estudo das certificações de proficiência. Em 1.1, são descritos os modelos de diferentes autores que buscaram definir o que é a competência comunicativa e quais são seus componentes, enquanto em 1.1.1, nos concentramos, em específico, nos aspectos que caracterizam a competência pragmática. Já em 1.2, refletimos sobre a complexidade do processo de avaliação em L2, apresentando um breve histórico das teorias no âmbito do *language testing* e discutindo sobre as particularidades dos testes de língua e dos critérios de

avaliação. O item 1.3 é dedicado às características gerais das certificações de proficiência em L2, como o objeto e os objetivos desse tipo de avaliação.

O segundo capítulo, intitulado “Estudo e descrição das certificações de proficiência em italiano e português brasileiro”, é dividido em duas partes: em 2.1 é descrito o percurso metodológico desta pesquisa, justificando as escolhas realizadas em relação ao objeto e à abordagem de análise. Em seguida, em 2.2, é feita a apresentação das certificações CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras. Com base nas informações e documentos disponibilizados por cada certificação, descrevemos os níveis estabelecidos, a estrutura e a composição das provas, bem como a tipologia dos testes.

Por fim, o terceiro capítulo é dedicado à “Análise das provas de compreensão e produção escrita”. Em 3.1, descrevemos os testes de compreensão escrita dos exames italianos, apontando quais componentes da competência comunicativa são privilegiados. Em 3.2, nos concentramos em como a produção escrita é avaliada nas provas italianas, apresentando exemplos de testes e discutindo os critérios de avaliação estabelecidos. Já em 3.3, refletimos sobre as quatro tarefas escritas presentes no exame Celpe-Bras, mais uma vez, caracterizando esses testes e os critérios utilizados para avaliá-los. Em 3.4, é feita a comparação entre as cinco certificações investigadas.

Nas considerações finais, apresentamos as contribuições da pesquisa, bem como as suas limitações, indicando quais são as perspectivas futuras a partir dela.

1. A AVALIAÇÃO DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA EM LÍNGUA ESTRANGEIRA/SEGUNDA LÍNGUA (L2)

Neste primeiro capítulo, apresentamos os pressupostos teóricos para o nosso estudo, que se concentra na avaliação da competência comunicativa em L2 e nas especificidades da certificação. Sua organização é feita em três tópicos: no primeiro, são descritos diferentes modelos teóricos propostos para o conceito de competência comunicativa desde os anos de 1960. Em seguida, são apresentadas considerações sobre o *language testing*, a fim de investigar algumas das características essenciais da avaliação linguística. Por fim, aborda-se a avaliação certificativa, âmbito de estudos de que fazem parte as certificações de proficiência em L2.

1.1 A competência comunicativa

Atualmente, a competência comunicativa – conceito que envolve conhecimentos e habilidades ligados não somente ao sistema de regras gramaticais e ao repertório lexical que compõem cada língua, mas também às normas e peculiaridades de seu uso – tem um papel central no âmbito do ensino-aprendizagem e da avaliação de L2. Bachman (1990) defende que o objeto principal da avaliação em L2 deve ser, justamente, a competência (linguístico-) comunicativa dos indivíduos e afirmações semelhantes foram feitas também por outros estudiosos que se dedicaram a essas questões (na Itália, podemos lembrar Barni, 2000; Vedovelli, 2005 e Serragiotto, 2016).

Apesar do consenso sobre a importância do conceito, nas últimas décadas foram desenvolvidos diversos modelos para explicar a competência comunicativa, demonstrando que há diferentes interpretações sobre como deve ser entendida. De fato, a introdução do termo “competência”, segundo Scaramucci, “também pode ser responsabilizada por um dos maiores caos terminológicos de nossa era” (2000, p. 17). Uma vez que cada modelo é baseado em uma determinada visão da língua, o que, a princípio, parece ser uma divergência apenas terminológica se revela como sendo também conceitual, pois a escolha de determinados termos enfatiza os elementos da língua predominantes em cada visão.

A fim de compreender com maior clareza o que é a competência comunicativa e quais são seus componentes, apresentamos, a seguir, os modelos teóricos propostos em nove obras

publicadas entre 1965 e 2007. Esses modelos, além de dialogarem entre si, foram selecionados por consistirem em referências recorrentes para o estudo da competência comunicativa.

A obra de Chomsky (1965) representa uma das primeiras referências para a noção de competência. Em seu livro *Aspects of the Theory of Syntax*, o linguista a definiu como “o conhecimento de um falante-ouvinte sobre a própria língua” [*the speaker-hearer’s knowledge of his language*] (p. 4), em oposição ao também novo conceito de *performance*, entendida como “o uso real da língua em situações concretas” [*the actual use of language in concrete situations*] (p. 4). No entanto, a teoria proposta apresenta limitações, uma vez que é baseada, como escreve o próprio Chomsky, em “falantes e ouvintes ideais, em uma comunidade de fala completamente homogênea” [*an ideal speaker-listener, in a completely homogeneous speech-community*] (p. 3), de modo que apenas em casos idealizados a competência de um falante poderia ser refletida diretamente por meio da performance.

Do ponto de vista do autor, somente a competência envolve o sistema linguístico e, portanto, é válida para os estudos da disciplina. Por tratar de aspectos socioculturais e psicológicos, a performance se distancia dos estudos linguísticos e, assim, não é objeto de aprofundamento em seus estudos, que também não se dirigem aos aspectos do uso da língua em contexto.

Alguns pontos da teoria de Chomsky foram alvo de críticas, quando Hymes, em 1972, publica seu artigo *On Communicative Competence*, no qual aponta como aspecto negativo a falta de uma perspectiva sociocultural. De seu ponto de vista, “é necessária uma teoria em que fatores socioculturais exerçam um papel explícito e constitutivo” [*requires a theory within which sociocultural factors have an explicit and constitutive role*] (p. 271).

Uma segunda crítica é levantada em relação à idealização do contexto. Segundo Hymes, alguns conceitos considerados básicos para os linguísticos (como *falante-ouvinte*, *comunidade de fala* e *ato de fala*) são, na verdade, variáveis sociais; logo, a idealização desses conceitos torna limitado qualquer estudo sobre a competência. Justifica-se, a partir disso, a necessidade de uma teoria linguística que “transcenda as noções de competência perfeita, comunidade de fala homogênea e independência de traços socioculturais” [*transcend the notions of perfect competence, homogeneous speech community, and independence of sociocultural features*] (1972, p. 274).

Hymes reelabora então a noção de competência e introduz o conceito geral de *competência comunicativa* para indicar a capacidade de comunicação dos indivíduos,

dependente tanto do “conhecimento tácito” [*tacit knowledge*] do falante, quanto da sua “habilidade para o uso” [*ability for use*] da língua. De acordo com o autor, a *competência gramatical* (conhecimento das regras gramaticais do sistema linguístico) é apenas um dos componentes da competência comunicativa. Ao seu lado, está a *competência sociolinguística*, que diz respeito ao conhecimento das normas que regem o uso efetivo da língua. Assim, a concepção de competência comunicativa proposta passa a incluir como elementos fundamentais as peculiaridades do uso da língua.

Vale a pena considerar que, na época dos estudos de Hymes, eram limitadas as pesquisas sobre os componentes da competência comunicativa, o que ajuda a entender a seguinte afirmação do autor:

Evidentemente, é necessário um conjunto de termos motivado teoricamente e testado empiricamente para caracterizar os diferentes tipos de competência que podem ser encontrados.

[*Clearly there is need for a theoretically motivated and empirically tested set of terms by which to characterize the different kinds of competence that may be found.*] (1972, p. 275)

Apesar das limitações, a teoria proposta é inovadora e, assim como a de Chomsky, constitui uma referência fundamental para os estudos sobre a competência comunicativa.

Em 1980, Canale & Swain sustentaram as críticas à teoria de Chomsky e, além disso, revisaram a noção de competência comunicativa introduzida por Hymes. Em seu texto intitulado *Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing*, os autores propõem um modelo composto por três componentes principais:

- a) *competência gramatical* (conhecimento de itens lexicais e de regras de morfologia, sintaxe, semântica e fonologia);
- b) *competência sociolinguística* (regras socioculturais e regras do discurso);
- c) *competência estratégica* (estratégias de comunicação compensatórias, utilizadas quando há limitações em outra competência).

Segundo os autores, embora exista uma forte relação entre os três componentes da competência comunicativa, cada um deve ser estudado separadamente, já que também possuem aspectos que independem da interação entre eles. Canale & Swain afirmam ainda que “não existe nenhuma forte motivação teórica ou empírica para a visão de que a

competência gramatical é mais ou menos crucial para uma comunicação bem sucedida do que a competência sociolinguística ou a competência estratégica” [*There is no strong theoretical or empirical motivation for the view that grammatical competence is any more or less crucial to successful communication than is sociolinguistic competence or strategic competence*] (1980, p. 27).

Três anos depois, em seu texto *From Communicative Competence to Language Pedagogy* (1983), Canale revisou o modelo teórico anteriormente proposto. Em primeiro lugar, é feita a distinção entre competência comunicativa e *comunicação real* [*actual communication*]: a primeira diz respeito aos “sistemas subjacentes aos conhecimentos e habilidades necessários para a comunicação” [*the underlying systems of knowledge and skill required for communication*] (p. 5), enquanto a última consiste na “realização de tais conhecimentos e habilidades” [*the realization of such knowledge and skill*] (p. 5).

Canale reafirma que o conceito de competência comunicativa deve envolver, necessariamente, o conhecimento e a habilidade para usar esse conhecimento em situações reais de interação. Nas palavras do autor:

Novamente, a visão aqui é que tanto o conhecimento quanto a habilidade subjazem à comunicação real de maneira sistemática e necessária e, portanto, são incluídos na competência comunicativa.

[*Again, the view here is that both knowledge and skill underlie actual communication in a systematic and necessary way, and are thus included in communicative competence.*] (1983, p. 6)

A partir disso, Canale acrescenta o quarto componente da competência comunicativa: além das competências gramatical, sociolinguística e estratégica, já descritas no estudo de 1980, surge o conceito de *competência discursiva* (incluída anteriormente na competência sociolinguística), que seria “o conhecimento necessário para combinar as formas e os significados das palavras, a fim de se obter textos falados ou escritos unificados” [*the knowledge required to combine forms and meanings to achieve unified spoken or written texts*] (1983, p. 1).

Uma nova reformulação da noção de competência comunicativa chega em 1990 com a obra de Bachman, que a denomina *habilidade comunicativa de linguagem*. A conceitualização é feita a partir da distinção entre “competência” e “capacidade”:

A habilidade comunicativa de linguagem (HCL) pode ser descrita como consistindo em conhecimento, ou competência, e em capacidade na

implementação ou execução dessa competência no uso comunicativo da língua, de modo apropriado e contextualizado. (2003 [1990], p. 84)

A obra de Bachman dialoga com os estudos de Hymes (1972), Canale & Swain (1980) e Canale (1983) já mencionados. Segundo o autor, a estrutura apresentada amplia os modelos anteriores, “no sentido de que tenta caracterizar os processos pelos quais os vários componentes interagem uns com os outros e com o contexto no qual o uso da língua acontece” (2003 [1990], p. 80).

A habilidade comunicativa de linguagem, de acordo com Bachman, consiste em três componentes principais: (a) *competência linguística*, (b) *competência estratégica* e (c) *mecanismos psicofisiológicos*. A competência linguística inclui “um conjunto específico de componentes de conhecimento que são utilizados na comunicação via língua” (p. 84). A competência estratégica refere-se à “capacidade mental de implementar os componentes da competência linguística no uso comunicativo e contextualizado da língua” (p. 85). Por fim, os mecanismos psicofisiológicos dizem respeito aos “processos neurológicos e psicológicos envolvidos na execução real da língua como fenômeno físico” (p. 85).

Os conhecimentos necessários para a comunicação linguística (competência linguística) são organizados em dois subcomponentes denominados *competência organizacional* e *competência pragmática*:

A descrição da competência linguística aqui apresentada apoia-se nessas descobertas empíricas, que agrupam morfologia, sintaxe, vocabulário, coesão e organização num componente: competência organizacional. A competência pragmática é redefinida para incluir não só elementos da competência sociolinguística de Bachman e Palmer, mas também aquelas habilidades relacionadas às funções que são realizadas através do uso da língua. (BACHMAN, 2003 [1990], p. 87)

Em resumo, a competência organizacional comporta os conhecimentos gramatical e textual, os quais dizem respeito à língua enquanto sistema, enquanto a competência pragmática compreende os tipos de conhecimento que envolvem o uso da língua em contexto, sendo subdividida em *competências ilocucionária* e *sociolinguística*.

Em 1996, Bachman & Palmer revisaram a teoria introduzida em 1990 e desenvolveram um modelo para a *habilidade comunicativa*, que apresenta dois componentes principais: *conhecimento linguístico* (“competência linguística” em Bachman, 1990) e *estratégias metacognitivas* (“competência estratégica” em Bachman, 1990). O conhecimento linguístico (conjunto de competências necessárias para a comunicação), de maneira semelhante ao

modelo anterior, é organizado em duas categorias gerais: *conhecimento organizacional* (o qual agrupa os conhecimentos gramatical e textual) e *conhecimento pragmático* (composto pelas competências relativas ao uso da língua para a comunicação).

Outro modelo desenvolvido a partir dos estudos de Canale & Swain (1980) e Canale (1983) é o de Celce-Murcia, Dörnyier & Thurrell (1995). No estudo intitulado *Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications*, os autores buscam descrever detalhadamente a competência comunicativa, com o intuito de utilizar seus componentes para a elaboração de materiais didáticos. O modelo teórico proposto é integrado pelos seguintes aspectos:

a) *competência discursiva*: diz respeito a “seleção, sequenciamento e organização de palavras, estruturas, sentenças e expressões para conseguir um texto unificado, escrito ou falado” [*selection, sequencing, and arrangement of words, structures, sentences and utterances to achieve a unified spoken or written text*] (p. 13). Está relacionada a coerência, coesão, dêixis, estrutura genérica e estrutura conversacional.

b) *competência linguística*: compreende “os padrões e tipos de frases, a estrutura constituinte, as inflexões morfológicas e os recursos lexicais, bem como os sistemas fonológico e ortográfico necessários para realizar a comunicação enquanto discurso ou escrita” [*the sentence patterns and types, the constituent structure, the morphological inflections, and the lexical resources, as well as the phonological and orthographic systems needed to realize communication as speech or writing*] (p. 16-17).

c) *competência acional*: envolve o conhecimento tanto na transmissão quanto no entendimento de intenções comunicativas. Segundo os autores, “a competência acional é estreitamente relacionada à ‘pragmática interlinguística’” [*actional competence is closely related to ‘interlanguage pragmatics’*] (p. 17).

d) *competência sociocultural*: refere-se ao “conhecimento de como expressar mensagens adequadamente, dentro de um contexto social e cultural de comunicação, em acordo com fatores pragmáticos relacionados à variação no uso da língua” [*knowledge of how to express messages appropriately within the overall social and cultural context of communication, in accordance with the pragmatic factors related to variation in language use*] (p. 23).

e) *competência estratégica*: é o “conhecimento das estratégias de comunicação e de como usá-las” [*knowledge of communication strategies and how to use them*] (p. 26).

Além das quatro competências já identificadas nos modelos precedentes (competências gramatical, sociolinguística, estratégica e discursiva), os autores introduzem, portanto, a *competência acional*, a qual corresponde à habilidade de compreender e produzir atos de fala significativos.

No modelo, contudo, há duas modificações terminológicas em relação aos mencionados anteriormente: a competência gramatical passa a ser chamada *competência linguística*, “a fim de indicar de maneira não ambígua que o componente também inclui léxico e fonologia, além de morfologia e sintaxe” [*in order to indicate unambiguously that this component also includes lexis and phonology in addition to morphology and syntax*] (1995, p. 11). Além disso, o termo competência sociolinguística é renomeado *competência sociocultural*,

para distingui-lo melhor da competência acional (...) e também para evidenciar o fato que os recursos da língua estão nos componentes linguísticos, acional e discursivo, enquanto o conhecimento sociocultural é necessário para o desenvolvimento apropriado dos recursos em outros componentes.

[*to better distinguish it from actional competence (...), and also to highlight the fact that language resources are in the linguistic, actional, and discourse components while sociocultural knowledge is necessary for the appropriate deployment of the resources in the other components.*] (1995, p. 11)

Esse modelo foi revisado por Celce-Murcia em seu estudo de 2007, apresentando duas mudanças principais. Uma delas diz respeito à competência acional, que passa a ser entendida como subcomponente da competência denominada pela autora como *interacional*, e que inclui outros dois subcomponentes: *competência conversacional* e *competência não-verbal/paralinguística*. Além disso, a autora introduz um sexto componente da competência comunicativa: a *competência formulaica*, que se refere “àqueles blocos de linguagem fixos e pré-fabricados que os falantes usam muito nas interações do dia-a-dia” [*refers to those fixed and prefabricated chunks of language that speakers use heavily in everyday interactions*] (2007, p. 47).

Por fim, vale mencionar o modelo proposto no QECR (Conselho da Europa, 2001), documento que constitui um instrumento linguístico e que visa à “harmonização do ensino e da aprendizagem das línguas vivas na grande Europa” (2002, p. 7). Recentemente, o

documento foi reelaborado: o volume publicado em 2018 é uma extensão do primeiro, incluindo novos descritores para os objetivos já conceitualizados na edição de 2001.

No QECR são descritos os aspectos que os estudantes de línguas estrangeiras “têm de aprender para serem capazes de se comunicar nessa língua”, bem como os “conhecimentos e capacidades que eles têm de desenvolver para serem eficazes na sua atuação” (2002, p. 19). Segundo consta no documento, o conceito de competência comunicativa apresentado foi influenciado pelos diferentes modelos desenvolvidos no âmbito do ensino-aprendizagem de L2 desde os anos de 1980 e, além disso, a visão proposta “não vem apenas da linguística aplicada, mas também da psicologia aplicada e das abordagens sociopolíticas” [*does not come solely from applied linguistics but also applied psychology and sociopolitical approaches*] (2018, p. 130).

O capítulo 5 do QECR trata das “competências do utilizador/aprendente” e, em um dos parágrafos (5.2), são descritas, especificamente, as *competências comunicativas em língua*, necessárias para “realizar as intenções comunicativas” (2002, p. 156) entre falantes. Três componentes foram identificados e caracterizados da seguinte maneira:

- a) *competências linguísticas*: componentes que agrupam os conhecimentos da língua como sistema – *competências lexical, gramatical, semântica, fonológica, ortográfica e ortoépica*;
- b) *competência sociolinguística*: “conhecimento e capacidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua” (2002, p. 169);
- c) *competências pragmáticas*: subdivididas em três componentes, de acordo com o conhecimento do aprendiz quanto à organização, estruturação e adaptação das mensagens (*competência discursiva*), à utilização da língua para realizar funções comunicativas (*competência funcional*) e à sequenciação de mensagens de acordo com esquemas interacionais (*competência de concepção*).

De acordo com o documento, esses componentes “estão sempre interligados em qualquer uso da língua; não são ‘componentes’ separados e não podem ser isolados uns dos outros” [*are always intertwined in any language use; they are not separate ‘components’ and cannot be isolated from each other*] (2018, p. 130).

Apesar de dialogarem entre si, as obras mencionadas apresentam divergências na descrição do conceito de competência comunicativa e na definição de seus componentes. A

fim de sistematizar as informações apresentadas, foi elaborado o Quadro 1, que retoma os diferentes modelos propostos.

Quadro 1: Componentes da competência comunicativa segundo diferentes autores

OBRA	COMPONENTES DA COMPETÊNCIA COMUNICATIVA					
CHOMSKY (1965)	Comp. linguística ³					
HYMES (1972)	Comp. Gramatical			Comp. sociolinguística		
CANALE & SWAIN (1980)	Comp. gramatical		Comp. sociolinguística		Comp. estratégica	
CANALE (1983)	Comp. gramatical		Comp. sociolinguística		Comp. estratégica	Comp. discursiva
BACHMAN (1990)	Comp. linguística		Comp. estratégica		Mecanismos psicofisiológicos	
	Comp. organizacional	Comp. pragmática				
CELCE-MURCIA et al. (1995)	Comp. linguística	Comp. sociocultural	Comp. Estratégica	Comp. discursiva	Comp. acional	
BACHMAN & PALMER (1996)	Conhecimento linguístico			Estratégias metacognitivas		
	Conhecimento organizacional	Conhecimento Pragmático				
QECR (2001)	Comp. linguísticas		Comp. sociolinguística		Comp. pragmáticas	
CELCE-MURCIA (2007)	Comp. linguística	Comp. sociocultural	Comp. Estratégica	Comp. discursiva	Comp. interacional	Comp. formulaica

As obras mencionadas são referências nos estudos sobre a competência comunicativa e, como é possível observar, não há consenso quanto à descrição desse conceito. Considerando que, como explicitamos anteriormente, o objeto principal da avaliação linguística é justamente a competência comunicativa dos aprendizes, a falta de precisão teórica na sua conceitualização pode ter efeitos nas práticas de avaliação: de fato, se a ideia de

³ Como já dissemos, o trabalho de Chomsky se limita à competência linguística, mas foi incluído, mesmo assim, por representar uma das primeiras referências para o conceito de “competência”.

competência é variável, é natural que também variem os objetivos a serem avaliados e a forma como será efetuada essa avaliação (BARNI, 2000). Além disso, compreender os diferentes modelos teóricos para a competência comunicativa é fundamental para a avaliação em L2, já que, segundo Fulcher, “podem fornecer um quadro para pesquisa empírica que ajudará a definir os construtos com os quais os elaboradores de testes de língua trabalharão no futuro” [*Such models may provide a framework for empirical research that will help define the constructs with which language test developers work in the future*] (2000, p. 492).

1.1.1 A competência pragmática

Os autores estudados descrevem a competência comunicativa e seus componentes, com exceção de Chomsky (1965), que se limita à competência linguística. No entanto, nem todos os modelos mencionam de forma explícita a competência pragmática. A fim de compreender melhor esse conceito, nos dedicamos, em um primeiro momento, a sistematizar os principais elementos que constituem a Pragmática enquanto área de estudos, o que nos levou a elaborar, a partir de diferentes estudiosos, a definição reproduzida no quadro a seguir:

Quadro 2: Definição de Pragmática

A PRAGMÁTICA “é o estudo de como-dizer-o-que-para-quem-quando” (BARDOVI-HARLIG, 2013). Como afirma Fiorin (2010, p. 166), a disciplina “estuda a relação entre a estrutura da linguagem e seu uso”. Esse campo do saber compreende a observação das normas que regem as interações linguísticas entre falantes de uma mesma comunidade linguística (SANTORO, 2014), “descreve o uso que podem fazer das fórmulas interlocutores que visem agir uns sobre os outros” (DUCROT; TODOROV, 2010, p. 302). Mais precisamente, segundo Crystal (1997), trata-se do “estudo da língua do ponto de vista dos usuários, especialmente em relação às escolhas que fazem, às imposições com que se deparam usando a língua na interação social e aos efeitos que o uso da língua provoca nos outros participantes do ato de comunicação”. Em resumo, a noção fundamental é a de *adequação ao contexto de comunicação* e de *agir com a língua* – a qual se liga à teoria dos “atos de fala” (AUSTIN, 1962) –, a fim de causar o efeito intencionado no outro com quem se estabelece a comunicação, por exemplo, nas inferências e nos enunciados performativos, como pedir, sugerir, prometer, jurar, desejar, agradecer, ordenar etc.

A partir da definição apresentada, é possível observar que há elementos que remetem à competência pragmática em todos os modelos. Visando a um entendimento mais preciso, o Quadro 3 agrupa de maneira sintética os resultados relacionados a essa competência nos

estudos apresentados em 1.1. O quadro indica, com um X na segunda coluna, se a competência pragmática foi mencionada pelos autores: em caso afirmativo, são descritos os principais elementos que a constituem; para as obras em que não é mencionada, são indicados outros componentes em que é possível reconhecer aspectos que remetem a essa competência.

Quadro 3: A Pragmática como componente da competência comunicativa

Obra analisada		<i>Competência pragmática</i>
CHOMSKY (1965)		O único aspecto relacionado encontra-se, indiretamente, na ideia de “performance”.
HYMES (1972)		Aspectos pragmáticos estão contidos indiretamente na noção de “competência sociolinguística” apresentada.
CANALE & SWAIN (1980)		Pode ser reconhecida nas “normas de interação” entre falantes que compõem a “competência sociolinguística”.
CANALE (1983)		Mais uma vez, seus aspectos estão contidos no conhecimento das “normas de interação” que constituem a “competência sociolinguística”.
BACHMAN (1990)	X	Mencionada pela primeira vez; inclui como subcomponentes as competências “sociolinguística” e “ilocucionária”.
CELCE-MURCIA et al. (1995)		Seus aspectos podem ser identificados tanto na “competência acional” (nos atos de fala), quanto na “competência sociocultural” (fatores de adequação de registro).
BACHMAN & PALMER (1996)	X	Denominada “conhecimento pragmático”; inclui conhecimentos “sociolinguístico” e “funcional”.
QECR (2001)	X	São apresentados três componentes das “competências pragmáticas”: competências “discursiva”, “funcional” e “de design”.
CELCE-MURCIA (2007)		Seus aspectos estão diretamente contidos na definição de “competência interacional”, que envolve o conhecimento utilizado na interação entre falantes e, em parte, na “competência sociocultural”.

Assim como parece não haver consenso entre os estudiosos sobre quais componentes devem constituir a competência comunicativa, também há divergências no que diz respeito à conceitualização da competência pragmática – componente a que dedicaremos atenção especial para analisar os exames de certificação italianos e o brasileiro. Como vimos, embora essa competência seja mencionada de maneira explícita em apenas três obras (BACHMAN, 1990; BACHMAN & PALMER, 1996; QECR, 2001), elementos que remetem a ela são

considerados pelos demais autores. Isto é, dado que, em termos gerais, a competência pragmática envolve o uso da língua para a comunicação, seus aspectos parecem estar contidos nos componentes denominados competência sociolinguística (HYMES, 1972; CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983), competência acional (CELCE-MURCIA et al., 1995), competência sociocultural (CELCE-MURCIA et al., 1995; CELCE-MURCIA, 2007) e competência interacional (CELCE-MURCIA, 2007).

Essa divergência terminológica pode ser explicada, como afirma Andorno, devido a “problemas de delimitação e especificidade da pragmática em relação a outros âmbitos de estudo que têm como objeto o uso da língua: em particular, em relação à sociolinguística e à psicolinguística” [*problemi di delimitazione e specificità della pragmatica rispetto ad altri ambiti di studio che hanno come oggetto l'uso linguistica: in particolare, rispetto alla sociolinguistica e alla psicolinguistica*] (2005, p. 8). De fato, os estudos de Hymes (1972), Canale & Swain (1980) e Canale (1983), os quais representam as primeiras referências para a noção de competência comunicativa, incluem os elementos pragmáticos dentro do componente caracterizado como sociolinguístico.

A respeito disso, cabe mencionar a distinção proposta por Leech (1983), que divide a Pragmática em dois componentes principais: a *Pragmalinguística* e a *Sociopragmática*. A primeira refere-se aos recursos de que uma língua dispõe para modificar pragmaticamente uma expressão, a fim de torná-la adequada ao contexto de uso. Tais recursos incluem uma variedade de formas linguísticas que podem intensificar ou suavizar os atos de fala. Já a Sociopragmática é descrita como “a interface sociológica da pragmática” (LEECH, 1983, p. 11), com referência às percepções sociais que subjazem à interpretação e à realização de atos comunicativos, influenciadas por fatores como a distância e o poder social, o grau de imposição envolvido no ato de fala e o grau de familiaridade entre os interlocutores. É precisamente a dimensão sociopragmática da língua que pode explicar a imprecisão terminológica observada na descrição do componente da competência comunicativa que se refere ao “uso da língua em contexto”. Esses aspectos, considerados por perspectivas diferentes em cada um dos estudos teóricos apresentados anteriormente, podem ter levado os estudiosos a conclusões distintas quanto a seu âmbito de referência.

Com base na distinção de Leech, uma possível definição de competência pragmática é aquela proposta por Nuzzo:

[a competência pragmática] pressupõe, de um lado, o conhecimento das normas sociais que regem o agir linguístico em uma determinada cultura

(componente sociopragmático) e, do outro lado, o conhecimento das formas linguísticas associadas às múltiplas manifestações do agir linguístico nessa mesma cultura (componente pragmlinguístico).

[presuppone da un lato la conoscenza delle norme sociali che regolano l'agire linguistico in una determinata cultura (componente socio-pragmatica), dall'altro la conoscenza delle forme linguistiche associate alle molteplici manifestazioni dell'agire linguistico in quella stessa cultura (componente pragma-linguistica).] (2012, p. 23)

No que diz respeito à avaliação dessa competência, Santoro & Nascimento Spadotto, além de considerarem os aspectos sociopragmáticos e pragmlinguísticos, fazem a distinção entre competência produtiva e receptiva, que pode ser importante levar em consideração na hora de analisarmos exames de certificação que diferenciam entre compreensão e produção:

avaliar a competência pragmática em L2 significa verificar se os aprendizes são capazes de reconhecer (competência pragmática receptiva) e de usar (competência pragmática produtiva) os instrumentos linguísticos adequados à situação e ao contexto de uso para atingir de maneira eficaz um objetivo específico, demonstrando competência tanto sociopragmática quanto pragmlinguística.

[valutare la competenza pragmatica in L2 significhi verificare se gli apprendenti sono in grado di riconoscere (competenza pragmatica ricettiva) e di usare (competenza pragmatica produttiva) gli strumenti linguistici adeguati alla situazione e al contesto d'uso per raggiungere in modo efficace uno scopo specifico, dimostrando competenza sia sociopragmatica che pragmlinguistica.] (2020, p. 60)

Nas definições apresentadas é evidente a relevância que exercem o contexto e o propósito da comunicação, elementos sobre os quais nos concentraremos para discutir as formas de avaliação da competência pragmática nos exames de certificação italianos e do brasileiro, contido no Capítulo 3.

1.2 Avaliar uma L2

A avaliação linguística, junto com os estudos sobre a medição da competência em L2 e a construção de testes de língua, faz parte da área de estudos denominada *Language Testing*. Apesar da sua relevância e forte ligação com o ensino-aprendizagem, o tema da avaliação é ainda hoje considerado marginal dentro dos estudos em Linguística Aplicada (BARNI, 2000). No entanto, essa marginalidade não condiz com o papel notável que exercem os testes de

língua, atuando muitas vezes como “portais em importantes momentos de transição na educação, no emprego e na mudança de um país para outro” [*gateways at important transitional moments in education, in employment, and in moving from one country to another*] (MCNAMARA, 2000, p. 4).

Contudo, avaliar os conhecimentos e as habilidades de um indivíduo em uma L2 não é uma tarefa simples. O processo de avaliação é extremamente complexo devido aos fenômenos que o compõem: os modelos teóricos de língua, de competência e de medição. Segundo Barni (2000), esses três fenômenos apresentam características de indeterminação e de variação (condições que tornam possível a inexatidão), enquanto a avaliação tem como princípio a ideia de exatidão e de precisão. Existe, portanto, uma incoerência intrínseca que caracteriza o processo de avaliação da competência em L2.

A língua, considerada “indeterminada enquanto sistema dinâmico, aberto e multidimensional” [*indeterminata in quanto sistema dinamico, aperto e multidimensionale*] (BARNI, 2005, p. 40), é variável e, portanto, será imprecisa qualquer tentativa de descrição desse conceito. A competência, como já visto, também é representada através de um modelo, o qual envolve uma determinada abordagem teórica e, assim, também assume características de indeterminação. A medição, por fim, embora busque “a obtenção do maior grau possível de precisão e exatidão” [*il raggiungimento di un grado il più possibile elevato di precisione e di esattezza*] (BARNI, 2005, p. 40), quando é aplicada a objetos indeterminados como a língua e a competência, inevitavelmente apresentará também características de imprecisão e inexatidão.

De acordo com Barni, o caráter de indeterminação dos fenômenos descritos, no entanto, “não deve ser interpretado como condição de impossibilidade para as operações de medição e de avaliação” [*non deve essere però interpretato come condizione di impossibilità per operazioni di misurazione e di valutazione*] (2005, p. 42). Ainda que não seja possível medir a competência em L2 de maneira absolutamente precisa, podem ser desenvolvidas formas de medição mais precisas em relação a outras, a partir da busca constante pelo equilíbrio entre indeterminação e explicitação.

Uma das formas de alcançar esse equilíbrio é através de uma descrição exaustiva dos objetos da avaliação: a língua e a competência (BACHMAN, 1990; BARNI, 2005). Para Bachman, uma definição clara e explícita sobre a habilidade linguística é essencial para todos os desenvolvimentos e usos de testes de língua. De fato, segundo Barni, nas últimas décadas, o ponto de partida dos estudos sobre avaliação passou a ser uma descrição aprofundada sobre

o que avaliar, representando, ao mesmo tempo, uma das maiores dificuldades para os estudiosos da área.

Para superar essa dificuldade, é necessária “a identificação de um modelo teórico de referência” [*l’individuazione di un modello teorico di riferimento*] (BARNI, 2005, p. 34). A respeito disso, de acordo com a autora, uma avaliação coerente é possível somente após ser fornecido um quadro teórico sobre a língua e, conseqüentemente, sobre o que significa ser competente em uma língua. No entanto, segundo McNamara (2000), o que se observa é que os testes de língua apresentam diferentes orientações teóricas, refletindo as diversas teorias desenvolvidas nas últimas décadas a respeito da língua e de seu uso.

Apesar dos vários modelos de referência possíveis, dois critérios fundamentais devem ser considerados durante a elaboração de testes de língua: a *validade* e a *confiabilidade*. Esses aspectos, embora sejam complementares, parecem estar sempre em tensão: a validade visa à explicitação, enquanto a confiabilidade mantém sob controle a indeterminação (BARNI, 2005).

A validade de um teste diz respeito à medição precisa e correta daquilo que se propõe medir. Nas palavras de Barni, “um teste é válido se constitui um exemplo representativo das habilidades linguísticas (tipo de texto, estruturas etc.) que são objeto de medição” [*un test è valido se costituisce un esempio rappresentativo delle abilità linguistiche (tipo di testo, strutture ecc.) che sono oggetto di misurazione*] (2000, p. 162). Já a confiabilidade refere-se à garantia de se obter resultados iguais ou muito próximos, ainda que os mesmos testes sejam aplicados em outros momentos e/ou por avaliadores diferentes. Para os estatísticos, a confiabilidade é o objetivo a ser alcançado: “quanto mais elevada for a confiabilidade de um teste, maior é a possibilidade de que seja válido, enquanto o contrário não é verdadeiro” [*più elevata è l’affidabilità di un test, maggiore è la possibilità che sia valido, mentre non è vero il contrario*] (BARNI, 2005, p. 43).

Ainda que, em teoria, as diferenças entre a validade e a confiabilidade sejam claras, existe um debate sobre qual delas deve ser prioritária. Indiscutivelmente, ambas são características fundamentais de um teste e não devem ser consideradas de forma independente, mas sim como dois aspectos complementares do processo de medição da competência. Assim, os elaboradores de testes de língua têm a difícil tarefa de “tentar elaborar provas válidas e confiáveis no maior grau possível” [*cercare di realizzare le prove il più possibile valide e affidabili*] (BARNI, 2000, p. 163).

1.2.1 Breve histórico da avaliação em L2

O estudo das certificações de proficiência em italiano e português brasileiro, como é proposto nesta pesquisa, requer a compreensão das diferentes visões teóricas existentes no âmbito da avaliação em L2. Para tanto, apresentamos, a seguir, um breve histórico das abordagens desenvolvidas nas últimas décadas.

Até meados do século XX, no período denominado “tradicional” ou “pré-científico” (SPOLSKY, 1995; LUCARELLI, 2005), os estudos sobre a língua partiam de uma perspectiva gramatical e lógica, o que se refletia no ensino de L2. Nessa época, segundo Lucarelli, “o caminho mais seguro, mais racional, mais eficaz e breve pareceu ser o ensino gramatical” [*sembrò che la via più sicura, più razionale, più efficace e breve fosse quella dell’insegnamento grammaticale*] (2005, p. 49).

A partir da década de 1960, surgiram as primeiras teorias sobre avaliação em L2, caracterizadas pela perspectiva psicométrico-estruturalista (MCNAMARA, 2000; LUCARELLI, 2005). De um lado, o estruturalismo compreendia o conhecimento da língua como o domínio de um sistema de normas que poderiam ser automatizadas através da repetição, propondo testes que avaliavam os elementos da língua de maneira separada e descontextualizada (MCNAMARA, 2000). Do outro, a psicometria enfatizava a necessidade de criar testes válidos e confiáveis que fossem coerentes com a ideia de que a língua é um instrumento de comunicação (LUCARELLI, 2005).

Uma das maiores contribuições da época foram os estudos de Lado (1961). Segundo o autor, é possível medir separadamente cada um dos elementos que constituem o sistema linguístico, como a gramática, o vocabulário e a pronúncia. Da mesma forma, as habilidades de produção e compreensão oral e escrita também são consideradas distintas e avaliadas de maneira separada. A teoria proposta por Lado, embora muito relevante na época, concentra-se principalmente no conhecimento do sistema linguístico formal, dando pouca atenção à utilização desse conhecimento para a comunicação.

Nessa época, desenvolveram-se os “testes de pontos discretos” [*discrete point tests*], que, segundo McNamara (2000), consistem na testagem de pontos individuais e separados do sistema linguístico. De acordo com Brown (1993), esses testes também partem da ideia de que os elementos da língua podem ser separados e medidos de maneira adequada. Dessa forma,

são compostos por uma bateria de itens que avaliam separadamente o conhecimento gramatical e de vocabulário.

Influenciados pela psicometria, os testes de pontos discretos visam sobretudo à confiabilidade e são caracterizados por serem objetivos e, portanto, relativamente fáceis de aplicar e de avaliar/pontuar. Foi nesse contexto que passaram a ser vistos como adequados testes que admitiam apenas uma resposta correta, como os testes de múltipla escolha, de verdadeiro ou falso e de preenchimento de lacunas. Ainda que o período psicométrico-estruturalista tenha atingido o seu auge nos anos de 1960, como afirma McNamara (2000), as práticas adotadas naquela época têm grande influência mesmo nos dias de hoje.

Na década de 1970, tem início a fase definida por Spolsky como “psico-sociolinguística”. De acordo com Lucarelli, nesse período “a atenção se volta aos testes integrativos, que eram considerados eficazes para determinar a competência global de um estudante” [*L’attenzione è rivolta ai test integrati, che erano ritenuti efficaci per accertare la competenza globale di uno studente*] (2005, p. 52). Passam a constar nesses testes aspectos relevantes do sistema linguístico e as suas relações com o contexto, de modo que, diferentemente dos testes estruturalistas, “a língua é considerada a partir das suas funções de comunicação” [*la lingua viene considerata nelle sue funzioni di comunicazione*] (LUCARELLI, 2005, p. 53).

Os testes de língua passaram, então, a integrar a produção oral e escrita com a compreensão do contexto, incluindo, por exemplo, entrevistas orais e textos escritos completos. No entanto, esses testes “tendiam a ser caros, pois consumiam muito tempo e eram difíceis de pontuar, exigindo avaliadores treinados; e, em todo caso, eram potencialmente não confiáveis” [*tended to be expensive, as they were time consuming and difficult to score, requiring trained raters; and in any case were potentially unreliable*] (MCNAMARA, 2000, p. 15).

Em 1979, os estudos de Oller representaram uma crítica aos testes de pontos discretos e, ao mesmo tempo, uma alternativa para as dificuldades encontradas com os testes de produção. Oller propôs a “Hipótese da Competência Unitária” [*Unitary Competence Hypothesis*], segundo a qual não poderiam ser separados nem os conhecimentos sobre gramática, vocabulário e pronúncia, nem as habilidades de produção e compreensão oral e escrita. Dessa forma, o desempenho em testes de língua dependeria da capacidade de integrar os diferentes conhecimentos e habilidades.

A teoria de Oller foi criticada por muitos estudiosos que defendiam a possibilidade de um aprendiz desenvolver mais certas competências do que outras. Não se trata, segundo Farhady (1982), de uma competência unitária, mas de um conjunto de conhecimentos e habilidades que, integradas, proporcionam a comunicação em L2.

Na visão de Oller, um teste adequado para medir a competência em L2 seria o *cloze*, que, segundo o autor, exige a integração de diferentes habilidades e, portanto, poderia substituir adequadamente os testes de produção. Para Oller, esse tipo de teste, definido como integrativo, era mais econômico e eficiente, medindo os mesmos tipos de habilidades avaliadas em testes como entrevistas orais e composições escritas contextualizadas. De fato, os testes de *cloze* se tornaram muito populares entre as décadas de 1970 e 1980, principalmente porque, como explica McNamara,

eram fáceis de construir, relativamente fáceis de pontuar, eram baseados em uma teoria convincente sobre o uso da língua e pareciam uma alternativa atraente para os mais elaborados e caros testes de produção das habilidades orais e escritas.

[*Such tests were easy to construct, relatively easy to score, were based on a compelling theory of language use, and seemed an attractive alternative to more elaborate and expensive tests of productive skills of speaking and writing.*] (2000, p. 16)

Apesar de terem sido considerados inovadores na época, estudos mais recentes demonstraram que, no geral, os testes de *cloze* “pareciam medir principalmente os mesmos tipos de coisas que os testes de pontos discretos” [*seemed mostly to be measuring the same kinds of things as discrete point tests*] (MCNAMARA, 2000, p.16). Mesmo assim, o *cloze* é ainda hoje um tipo de teste muito utilizado em exames de L2.

Ainda na década de 1970, como já mencionado em 1.1, Hymes introduziu o conceito de competência comunicativa, discordando da visão estruturalista de que, para dominar uma L2, bastaria conhecer as suas regras gramaticais. De acordo com McNamara,

Embora a importância da teoria de Hymes para o *language testing* tenha sido reconhecida mais ou menos imediatamente à sua aparição, demorou uma década para sentir o seu impacto real na prática, no desenvolvimento dos testes comunicativos.

[*Although the relevance of Hymes' theory to language testing was recognized more or less immediately on its appearance, it took a decade for its actual impact on practice to be felt, in the development of communicative language tests.*] (2000, p. 16)

Desde os estudos de Hymes, a ideia de comunicação passou a ser central em praticamente todos os âmbitos de estudos sobre L2. Surgiram, a partir dessa nova visão, os testes comunicativos: são basicamente testes de desempenho que avaliam a compreensão e a produção do candidato a partir de determinado ato de comunicação. Como afirma McNamara, esses testes se concentram nas funções externas e sociais da linguagem, dando maior atenção aos “papéis sociais que os candidatos provavelmente assumiriam no mundo real” [*the social roles candidates were likely to assume in real world settings*] (2000, p. 17).

De fato, segundo o autor, a grande diferença em relação aos testes integrativos é que, ao invés da perspectiva psicológica da linguagem e da compreensão da língua como um fenômeno interno, os testes comunicativos partem de uma perspectiva sociológica, concentrando-se nas funções externas e sociais da linguagem.

Com os testes comunicativos, desenvolve-se a noção de *avaliação de desempenho*. O termo, segundo Scaramucci, refere-se à

avaliação que pressupõe a demonstração direta da proficiência almejada ou das capacidades adquiridas, em vez de limitar-se a avaliar indiretamente essa proficiência através de instrumentos que focalizam itens isolados de gramática. (2011, p. 107)

Diversamente das *avaliações de conhecimento*, em que “a proficiência é determinada com base no conhecimento sobre a língua sem a necessidade de prová-la em situações de uso” (SCARAMUCCI, 2011, p. 107), nas avaliações de desempenho o conhecimento linguístico deve ser demonstrado necessariamente por meio do uso em situações de comunicação. Em outras palavras, testes de conhecimento concentram-se na precisão da gramática e do vocabulário, enquanto os de desempenho prestam atenção em como esses elementos são utilizados durante atividades comunicativas.

Dessa forma, os testes de desempenho propõem que o candidato participe de um ato de comunicação, a fim de avaliar a sua “competência” para operar a língua em situações autênticas. Diferente do que se observa nos testes estruturalistas, essa competência “é caracterizada por apresentar um requisito de desempenho que pressupõe o uso integrado de habilidades linguísticas e pragmáticas” (SCARAMUCCI, 2011, p. 107). Além disso, segundo a autora, avaliações de desempenho demonstram que a linguagem é essencialmente social e que, portanto, essa dimensão deve ser considerada durante os processos avaliativos, ainda que os tornem mais complexos.

É nesse contexto que nascem os *testes integrados*, os quais consistem em tarefas que avaliam integradamente as habilidades de produção oral e escrita e de compreensão oral e escrita (PLAKANS, 2015). Segundo Pileggi, uma tarefa integrada tem o objetivo de “avaliar a proficiência diretamente em um contexto que se aproxime, na medida do possível, do uso da língua na vida real” (2017, p. 582).

Cabe diferenciar os testes integrados daqueles integrativos, mencionados anteriormente. Os testes integrativos, como proposto por Oller (1979), avaliam simultaneamente diferentes componentes da habilidade linguística (como nos testes de cloze), ao passo que “a avaliação integrada foca mais em avaliações de desempenho que utilizam material-fonte para ser lido ou escutado” [*integrated assessment focuses more on performance assessments that utilize source material that is read or listened to*] (PLAKANS, 2015, p. 159).

O tema da integração de habilidades tem recebido bastante atenção no âmbito da avaliação em L2 e, nos últimos anos, foi objeto de muitas pesquisas que buscaram comparar suas características com as dos testes tradicionais que avaliam as habilidades de maneira isolada. Uma das vantagens dos testes integrados, segundo Plakans (2015), é que contribuem com a autenticidade da avaliação, simulando situações de comunicação em que é necessário utilizar tanto as habilidades de compreensão quanto de produção, assim como ocorre na comunicação real. Outra vantagem, de acordo com Lewkowitz (1997), diz respeito ao potencial aumento da validade do testes, pois, ao medir as habilidades de produção e compreensão ao mesmo tempo, seria possível obter uma amostra mais significativa das competências em L2 dos indivíduos avaliados. Além disso, as tarefas integradas se relacionam com as abordagens atuais do ensino-aprendizagem de L2, como o ensino baseado em tarefas [*task-based teaching*], as quais “ênfatizam o uso da língua direcionado a objetivos em detrimento da separação de habilidades” [*emphasize goal-directed language use over skill separation*] (PLAKANS, 2015, p. 159).

Certamente os testes integrados representam uma tendência nos estudos e práticas de avaliação em L2 nos dias de hoje. No entanto, justamente pela atualidade do tema, ainda é necessário o aprofundamento das investigações para que se possa de fato afirmar o seu uso sobre a avaliação de habilidades isoladas.

1.2.2 Características dos testes de língua

Para investigar as formas de avaliação da competência comunicativa e de seus componentes nos exames de proficiência em italiano e português brasileiro, objetivo central desta pesquisa, é necessário compreender as principais características dos testes de língua, os quais podem ser categorizados de diversas formas: segundo a objetividade ou subjetividade da avaliação (HARRISON, 1983; BACHMAN, 1990), o método (MCNAMARA, 2000) ou o tipo de resposta (BROWN et al., 2002).

Para Bachman (1990) e Harrison (1983), os testes de língua se diferenciam no que diz respeito à objetividade e à subjetividade das respostas e, conseqüentemente, da correção. Harrison descreve, de um lado, os testes objetivos como aqueles que têm apenas uma resposta correta e, do outro, os testes subjetivos, os quais podem apresentar “uma série de respostas possíveis, algumas das quais são mais aceitáveis do que outras” [*a range of possible answers, some of which are more acceptable than others*] (1983, p. 110).

Da mesma forma, segundo Bachman, um teste objetivo apresenta respostas fechadas, ou seja, pré-determinadas por critérios pré-estabelecidos e, portanto, dispensa qualquer julgamento do avaliador durante a correção. Já em um teste subjetivo, cujas respostas são abertas, um avaliador realiza a correção com base na sua interpretação subjetiva dos critérios adotados.

Contudo, mesmo os testes objetivos apresentam características de subjetividade, visto que “uma grande quantidade de julgamento foi utilizada para desenvolvê-los e defini-los” [*a great deal of judgment has been used in developing and setting them*] (HARRISON, 1983, p. 110). Para Bachman, apesar da objetividade durante a correção desses testes, todos os outros aspectos da avaliação envolvem decisões subjetivas, desde o processo de elaboração por parte dos responsáveis (escolha do conteúdo, construção dos itens) até a realização do teste pelos candidatos.

Harrison menciona a múltipla escolha e o verdadeiro ou falso como os testes objetivos mais comuns. No entanto, o autor alega que esses testes “podem ser muito consistentes, mas podem cobrir uma área muito limitada de conteúdo” [*can be very consistent, but it may cover very limited area of content*] (HARRISON, 1983, p. 110). Em outras palavras, são testes que, embora apresentem uma alta confiabilidade, tendem a ser pouco válidos.

Já para McNamara (2000), os testes de língua se diferenciam no que diz respeito ao método. O autor descreve duas categorias possíveis: os “testes de língua de papel-e-lápis” [*paper-and-pencil language tests*] e os testes de desempenho [*performance tests*].

Definidos pelo autor como “tradicionalis”, os testes de papel-e-lápis são muitas vezes estruturados no “formato de resposta fixa” [*fixed response format*] (MCNAMARA, 2000, p.5), em que o candidato deve escolher a opção correta entre as possibilidades apresentadas. São testes, portanto, caracterizados pela objetividade das respostas e da correção, como também descrito por Bachman (1990) e Harrison (1983).

Além disso, segundo McNamara, são testes

tipicamente usados para a avaliação de componentes separados do conhecimento da língua (gramática, vocabulário etc) ou de compreensão receptiva (compreensão oral e de leitura).

[*typically used for the assessment either of separate components of language knowledge (grammar, vocabulary etc) or of receptive understanding (listening and reading comprehension).*] (2000, p. 5)

Entre os vários tipos de teste cujas respostas são fixas, o autor afirma que “o mais importante é o formato de múltipla escolha” [*the most important is multiple choice format*] (2000, p. 5). Uma das vantagens desse formato é que são testes “eficientes para aplicar e para pontuar” [*efficient to administer and score*], visto que há apenas uma resposta correta e a tarefa do candidato é simplesmente identificá-la. No entanto, por esse mesmo motivo, os testes de múltipla escolha “não são muito úteis na testagem das habilidades de produção oral e escrita, exceto indiretamente” [*they are not much use in testing the productive skills of speaking and writing, except indirectly*] (2000, p. 6).

Já os testes de desempenho, segundo McNamara, avaliam as habilidades do aprendiz por meio de “simulações de tarefas do mundo real em contextos realistas” [*simulations of real-world tasks in realistic contexts*] (2000, p. 6). Diferentemente da múltipla escolha, os testes de desempenho

são mais comumente testes de fala e de escrita, nos quais uma amostra mais ou menos extensa de fala ou escrita é obtida do participante do teste e julgada por um ou mais **avaliadores** treinados usando um **procedimento de avaliação** acordado.

[*Performance tests are most commonly tests of speaking and writing, in which a more or less extended sample of speech or writing is elicited from the test-taker, and judged by one or more trained **raters** using an agreed **rating procedure**.*] (2000, p. 6, grifos no original)

Outra classificação possível para os testes de língua é aquela proposta por Brown & Hudson (1998) e mencionada por Brown et al. (2002), em que são estabelecidas três categorias a partir dos tipos de respostas solicitadas: a) respostas selecionadas [*selected-responses*]; b) respostas construídas [*constructed-responses*]; c) respostas pessoais [*personal-responses*].

Os testes de respostas selecionadas, assim como mencionado sobre os testes objetivos (HARRISON, 1983; BACHMAN, 1990) e os testes de papel-e-lápis (MCNAMARA, 2000), têm a vantagem de serem fáceis de aplicar e de apresentarem uma pontuação rápida, precisa e objetiva. Por outro lado, os autores admitem as desvantagens de serem relativamente difíceis de elaborar e de “não solicitarem o uso produtivo da língua” [*require no productive language use*] (BROWN et al., 2002, p. 3). Mais uma vez, são mencionados os testes de múltipla escolha e de verdadeiro ou falso como os mais comuns.

Por outro lado, os testes de respostas construídas, como o próprio nome sugere, solicitam que a resposta seja produzida pelo candidato e não apenas selecionada entre várias opções apresentadas. Dessa forma, uma das vantagens desse tipo de teste em relação aos de respostas selecionadas é que se reduzem as possibilidades de “adivinhar” a resposta correta. Os testes de respostas construídas também possibilitam medir as interações entre habilidades de recepção e produção, já que envolvem o uso da língua de maneira produtiva (BROWN et al., 2002).

As desvantagens desse tipo de teste, contudo, correspondem justamente às vantagens daqueles de respostas selecionadas: devido à subjetividade das respostas construídas, a pontuação também é subjetiva e, portanto, mais complexa. Além disso, tanto a aplicação quanto o processo de correção dos testes demandam mais tempo. São mencionados como exemplos de testes de respostas construídas os de completar lacunas, de respostas breves e de desempenho.

Segundo Brown et al. (2002), de acordo com os propósitos da avaliação, cada tipo de teste pode ser mais ou menos adequado. Contudo, os autores admitem que, “nas pesquisas e práticas recentes sobre testes de língua, vemos um papel especial emergindo, em particular, para a avaliação do desempenho” [*within recent language testing research and practice, we see a special role emerging for performance assessment in particular*] (p. 5). Isso acontece principalmente porque, diferentemente de tantos outros tipos de avaliação, os testes de desempenho se preocupam com o uso da língua em contexto, tendência crescente em todos os âmbitos do ensino-aprendizagem e avaliação de L2, como já mencionado. Dessa forma,

apesar das desvantagens mencionadas, os testes de desempenho se tornaram “uma prioridade contemporânea na pesquisa e desenvolvimento de testes de língua” [*a contemporary language testing research and development priority*] (BROWN et al., 2002, p. 5).

1.2.3 Procedimentos e parâmetros de avaliação

Segundo Fulcher & Davidson (2007), enquanto os modelos de competência comunicativa descrevem o que será avaliado, isto é, “os construtos sobre os quais desejamos fazer inferências e os domínios sobre os quais desejamos fazer previsões” [*the constructs to which we wish to make inferences and the domains to which we wish to make predictions*] (p. 91), os testes nos dizem como será feita essa avaliação, ou seja, “os métodos pelos quais eliciamos as evidências de que precisamos” [*the methods by which we elicit the evidence that we need*] (p. 91). Os procedimentos de avaliação e atribuição de pontuação, por sua vez, representam “o elo entre as evidências que extraímos da tarefa, por um lado, e o construto e o domínio, por outro” [*the link between the evidence we elicit from the task on the one hand, and the construct and domain on the other*] (p. 91).

Nesse sentido, além das características da competência comunicativa e dos testes em si, os procedimentos e parâmetros utilizados para avaliar o desempenho dos candidatos em uma prova exercem um papel essencial. De acordo com McNamara (2000), no caso das certificações de proficiência em L2, em que a avaliação deve seguir requisitos institucionais, há um conjunto de métodos utilizados para “julgar” os resultados de um teste, o qual apresenta três aspectos principais.

O primeiro deles diz respeito “ao acordo em relação às condições (...) sob as quais o desempenho ou comportamento da pessoa é eliciado” [*agreement about the conditions (...) under which the person's performance or behavior is elicited*] (2000, p. 36). O segundo aspecto refere-se ao estabelecimento de critérios para avaliar o desempenho nos testes, para os quais é necessário estabelecer o peso e a relevância. A decisão sobre quais critérios são relevantes e serão utilizados, segundo McNamara, é uma questão cada vez mais importante na validação da avaliação do desempenho, pois o “núcleo central do construto do teste está aqui” [*heart of the test construct lies here*] (2000, p. 36-37).

Além disso, estabelecer critérios de avaliação claros e precisos é uma das formas de controlar a subjetividade característica das produções (oral/escrita), já que funcionam como parâmetros de referência que o orientam o examinador durante a avaliação (MCNAMARA, 2000). Ao mesmo tempo, segundo Clark (1972), os critérios utilizados para julgar o

desempenho nos testes representam a base conceitual para avaliar a competência comunicativa, de modo que a escala de avaliação adotada revela a noção de competência subjacente ao teste. Nesse sentido, segundo McNamara (1996), ainda que não seja feita referência a nenhuma teoria, os exames revelam sua posição teórica de maneira implícita por meio dos parâmetros utilizados pelos avaliadores.

Por fim, o terceiro aspecto que caracteriza os procedimentos de avaliação das certificações de proficiência, de acordo com McNamara (2000), envolve a avaliação e atribuição de pontuação a um desempenho por parte de um avaliador treinado a partir dos critérios estabelecidos. Sobre a presença de avaliadores no processo de avaliação, cabe dizer que, apesar de necessária, pode ser bastante problemática, visto que estes estão sempre atrelados à sua própria subjetividade e interpretação. Nas palavras de McNamara, “a classificação atribuída a um candidato é um reflexo não apenas da qualidade do desempenho, mas também das qualidades enquanto avaliador da pessoa que o julgou” [*the rating given to a candidate is a reflection, not only of the quality of the performance, but of the qualities as a rater of the person who has judged it*] (2000, p. 37).

1.3 Certificar uma L2

O termo *avaliação certificativa* apresenta uma dimensão técnica que o diferencia das várias modalidades informais da avaliação na comunicação cotidiana, inserindo-o em um contexto social de formação (VEDOVELLI, 2005).

As certificações em L2, compostas pelos testes de proficiência [*proficiency tests*], nascem com a necessidade cada vez mais frequente de se comprovar o nível de competência em uma L2, devido aos intercâmbios econômicos, culturais e políticos que têm se multiplicado de forma acelerada (DELL’ISOLA, SCARAMUCCI, SCHLATTER & JÚDICE et al., 2003). Segundo Serragiotto, a certificação linguística

se ocupa de testar as competências linguístico-comunicativas do sujeito aprendiz, prevendo, em caso de sucesso, um reconhecimento formal do nível linguístico possuído pelo indivíduo naquele determinado momento.

[*La certificazione linguistica si occupa di testare le competenze linguistico-comunicative del soggetto apprendente, predisponendo in caso di successo un riconoscimento formale del livello linguistico posseduto dall’individuo in quel particolare momento.*] (2016, p. 69)

O objeto submetido à avaliação é a competência entendida como capacidade de uso da língua estrangeira em contextos socioculturais e sociolinguísticos (BARKI et al., 2003). A avaliação certificativa tem como objetivo, portanto, verificar se um sujeito sabe “usar a língua estrangeira em uma determinada situação comunicativa” [*usare la lingua straniera in una determinata situazione comunicativa*] (BARNI, 2000, p. 165).

Diferentemente de outros tipos de avaliação, a certificativa é “independente de todos os sujeitos envolvidos no processo de desenvolvimento da competência” [*è indipendente da tutti i soggetti che entrano in gioco nel processo di sviluppo della competenza*] (VEDOVELLI, 2005, p. 15). Isso significa que, para realizar um exame de certificação, não é necessário frequentar cursos preparatórios, visto que uma das peculiaridades desse tipo de avaliação é justamente a “independência ou não obrigatoriedade de um percurso de formação ou de estudo específico” [*l’indipendenza o non obbligatorietà da un percorso formativo e di studio specifico*] (SERRAGIOTTO, 2016, p. 70). Dessa forma, as provas não são compostas por uma sequência de conteúdos anteriormente estudados em sala de aula, e sim por noções e funções correspondentes ao nível linguístico que se pretende certificar.

A avaliação certificativa apresenta caráter de validade justamente por constituir um instrumento de verificação das competências elaborado por um ente externo que não conhece o contexto de formação dos candidatos. No entanto, de acordo com Scaramucci, exames de proficiência

não são instrumentos “neutros” ou meramente “técnicos”, como muitos querem crer; são, antes de tudo, políticos e ideológicos, na medida em que têm, subjacentes, os valores culturais e crenças de seus idealizadores ou daqueles responsáveis pelas políticas implementadas a partir desses exames. (2009)

Esses valores e crenças influenciam na concepção de língua, de competência e de avaliação adotadas e, portanto, são determinantes nas escolhas feitas em relação à orientação teórica do exame. Determinam também elementos fundamentais do teste, como as habilidades privilegiadas, o peso dado a cada uma, a forma de avaliá-las (isoladamente ou de forma integrada) e os critérios de avaliação estabelecidos (SCARAMUCCI, 2009).

Além disso, ainda que os exames de certificação não sejam baseados em cursos de línguas, podem recair sobre eles, no sentido de que “o programa dos cursos podem ser desenhados e recortados com base nas competências necessárias a cada nível de certificação” [*il programma dei corsi potrebbe essere disegnato e ritagliato sulla base delle competenze*]

richieste da ciascun livello di certificazione] (BARNI, 2000, p. 166). Esse é o chamado *efeito retroativo*, descrito por Scaramucci da seguinte maneira:

impacto ou influência que exames externos, tais como vestibulares e proficiência, assim como a avaliação de rendimento, podem exercer no ensino, na aprendizagem, no currículo, na elaboração de materiais didáticos assim como nas atitudes dos envolvidos – alunos, professores, escola. (2001, p. 97)

Assim, é imprescindível que as decisões tomadas durante a elaboração de um exame de certificação levem em consideração seus possíveis impactos didáticos, políticos e sociais.

2. ESTUDO E DESCRIÇÃO DAS CERTIFICAÇÕES DE PROFICIÊNCIA EM ITALIANO E PORTUGUÊS BRASILEIRO

Este capítulo é dedicado à descrição das fases e do objeto da pesquisa, isto é, os exames de certificação em italiano e português brasileiro. Em primeiro lugar, apresentamos as etapas realizadas no desenvolvimento do trabalho e justificamos as escolhas que determinaram o recorte deste estudo. Em seguida, é feita a caracterização das certificações CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras, iniciando com a descrição do contexto em que nasceram os exames na Itália e no Brasil. A partir das informações disponibilizadas pelos respectivos centros de certificação, são apresentados os cinco exames, com observações sobre a estrutura e a composição das provas, para que se possam discutir diferenças e semelhanças gerais, especialmente no que diz respeito às formas de avaliação das competências comunicativa e pragmática.

2.1 As etapas da pesquisa

A pesquisa foi desenvolvida em duas etapas principais: a) levantamento de informações sobre as certificações de italiano e de português brasileiro; b) análise dos testes de compreensão e produção escrita com base em estudos sobre a competência comunicativa e sobre avaliação em L2.

A primeira etapa consistiu na investigação das páginas eletrônicas oficiais das certificações CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras, a fim de verificar quais informações e documentos são disponibilizados para o público a respeito desses exames. Nosso intuito inicial foi identificar e comparar as formas em que as certificações definem a si mesmas, a partir daquilo que dizem sobre *o que avaliam, como e por quê*.

Observamos que não há um “padrão” entre os sites oficiais⁴, de modo que cada entidade certificadora fornece dados e documentos segundo critérios próprios. Em comum, em todas as páginas é possível encontrar informações sobre a inscrição (valores, procedimentos e prazos), a realização dos exames (datas e sedes), os níveis certificados, bem como exemplos de provas.

⁴ As páginas eletrônicas de todos os entes certificadores foram consultadas em vários momentos entre 2017 e até o início de 2020. As informações que utilizamos para este trabalho foram extraídas dos sites em 2018 e 2019 e, em alguns casos, já foram retiradas e/ou substituídas.

Em particular, nas páginas das certificações CILS, PLIDA e Celpe-Bras são disponibilizados documentos oficiais que reúnem muitas informações sobre esses exames. Nas *Linee Guida* [Diretrizes] da CILS, por exemplo, são divulgadas as bases teóricas, as características das provas e dos procedimentos de avaliação e de aplicação. Já o *Nuovo Sillabo PLIDA* descreve em detalhes as provas de cada nível, apresentando os objetivos gerais, as competências e habilidades correspondentes, bem como os temas e domínios incluídos na avaliação. De maneira semelhante, o Celpe-Bras disponibiliza informações detalhadas para entender o exame e a sua aplicação na chamada *Cartilha do Participante*, atualizada regularmente, assim como nos guias e manuais de anos anteriores. Esses documentos, sem dúvida, facilitam a consulta de informações relevantes sobre os exames tanto para eventuais candidatos, quanto para professores e pesquisadores interessados pelo tema da avaliação e da certificação em L2. Na página do CELI, embora as “diretrizes” não estejam reunidas em um único documento, são divulgados, para cada nível de certificação, arquivos com informações que caracterizam o exame e o processo de avaliação (“competências solicitadas”, “avaliação e pontuação”, “estrutura e descrição da prova”, entre outros). A página da CERT.IT é a que menos fornece informações sobre a certificação: não se encontram as características das provas, das competências avaliadas ou dos critérios de avaliação adotados.

Outra forma de levantar dados sobre os exames italianos foi tentar estabelecer contato com os responsáveis pelos centros de certificação. Foi realizado um encontro com a Profa. Beatrice Strambi, do Centro CILS em Siena, que forneceu informações importantes a respeito dos exames CILS, as quais são confirmadas nas *Linee Guida*. Já o contato com as responsáveis pela CERT.IT foi feito por e-mail: as Dras. Pina Vitale e Lucilla Lopriore, do *Ufficio della Certificazione* da Università degli Studi Roma Tre, nos enviaram algumas das informações que não constam na página eletrônica da CERT.IT e que são fundamentais para o nosso estudo, como o número e a tipologia dos testes, assim como os parâmetros de avaliação adotados.

Além disso, com o intuito de obter dados “comparáveis” que possibilitassem uma análise equilibrada entre os diferentes exames, elaboramos um breve questionário, composto por cinco perguntas a respeito de como cada entidade certificadora entende os conceitos de competência comunicativa e de competência pragmática. O questionário, enviado por e-mail para os responsáveis dos respectivos centros de certificação, não foi respondido por nenhum deles. Uma das responsáveis pelo PLIDA informou que as informações solicitadas podem ser encontradas no *Nuovo Sillabo PLIDA*.

Com base nos dados levantados, foi traçado um “perfil geral” para as certificações de proficiência da Itália e do Brasil, apresentado nos itens 2.2 e 2.3. Apesar do desequilíbrio entre o que é divulgado por cada centro certificador, foi possível descrever e comparar os seguintes aspectos: os níveis estabelecidos, a estrutura das provas e os tipos de teste. A partir disso, foram feitas as primeiras reflexões, contidas em 2.4, a respeito das perspectivas teóricas de que partem as certificações italianas e a brasileira (MCNAMARA, 2000; BARNI, 2005; SCARAMUCCI, 2012), em que buscamos apontar semelhanças e diferenças gerais entre as formas de avaliação da competência comunicativa em cada exame. Essa sistematização e comparação de informações sobre as certificações, junto com as reflexões que relacionam suas características com algumas das teorias sobre avaliação em L2, podem contribuir para um entendimento mais preciso das diferenças estruturais encontradas sobretudo entre os exames italianos e o brasileiro, bem como para a discussão das vantagens e desvantagens de cada orientação teórica no que concerne à avaliação da competência comunicativa.

Antes de dar início à etapa de análise das provas, foi necessário tomar duas decisões que determinaram o recorte da pesquisa. A primeira delas diz respeito ao nível das provas analisadas. Como foi dito, os exames italianos e o brasileiro se diferenciam no estabelecimento dos níveis *a priori* ou *a posteriori* (discussão que será aprofundada em 2.4), de modo que, enquanto no Celpe-Bras a mesma prova é aplicada a todos os candidatos, os exames italianos dispõem de seis provas diferentes, correspondentes aos níveis de competência estabelecidos pelo QEQR. Considerando o fato de que, em sua origem, o Celpe-Bras foi criado para atender às necessidades de seleção de estudantes universitários que participariam do Programa de Estudantes Convênio de Graduação (PEC-G), decidimos selecionar, para os exames italianos, as provas de nível B2, que consiste em um nível de competência intermediário e também é o mínimo exigido pelas universidades italianas para a admissão de estudantes estrangeiros.

Mesmo selecionando apenas uma prova para cada certificação, a escolha do número total de testes a serem analisados e comparados exigiu o estabelecimento de critérios. As provas voltadas às estruturas linguísticas foram excluídas não só porque fazem parte somente dos exames CILS e CELI, mas também porque não seriam as mais adequadas para o tipo de análise que nos propomos. De fato, são as provas de compreensão e produção oral e escrita que podem eliciar dados para a avaliação da competência comunicativa e, em especial, da pragmática. Em um primeiro momento, consideramos a possibilidade de nos concentrar nas provas de compreensão e produção oral, mas como no caso da CERT.IT sabemos apenas que

a prova de produção oral consiste em uma “breve entrevista”, sem exemplos de como acontece, não seria possível incluí-la na comparação. Tendo isso em vista, a fim de tornar a pesquisa “realizável”, decidimos nos concentrar somente nas provas de compreensão e produção escrita, que estão presentes em todos os exames e cujos exemplos completos são disponibilizados, por considerarmos que nessas provas também poderíamos encontrar elementos relacionados às competências investigadas.

Cabe acrescentar que apenas no exame da CILS existe também um teste dito “pragmático”, que faz parte da prova de “Análise das estruturas de comunicação” [*Analisi delle strutture di comunicazione*]. O teste é composto por um enunciado e quatro opções de múltipla escolha e o objetivo explicitado é que o candidato reconheça a situação comunicativa. No entanto, o próprio ente certificador, na descrição das habilidades que a prova avalia, não menciona a competência pragmática. Por essa razão, optamos por não considerá-lo em nossa análise comparativa.

A segunda etapa da pesquisa consistiu na análise das provas de compreensão e produção escrita dos exames CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras. No Capítulo 3, apresentamos os testes de produção escrita que foram extraídos dos exemplos disponibilizados, enquanto os testes de compreensão escrita dos exames italianos podem ser consultados nos Anexos de 1 a 4. Os exemplos analisados correspondem às seguintes provas:

Quadro 4: Exemplos de exames analisados

Certificação	Exemplo de prova
CILS B2	Exame de junho de 2012
CELI B2	Exame da sessão de primavera 2018
CERT.IT B2	Exame da segunda sessão de outono de 2017
PLIDA B2	Exemplo de prova contido no <i>Nuovo Sillabo PLIDA</i> , não correspondente a nenhuma prova já aplicada
Celpe-Bras	Exame de 2019 - 1º semestre

A etapa de análise das provas foi organizada em quatro partes: nas duas primeiras, nos concentramos, respectivamente, nos testes de compreensão e produção escrita dos exames italianos; em seguida foram analisadas as tarefas escritas do Celpe-Bras, enquanto na quarta e última parte foi feita a comparação entre as cinco certificações.

Para investigar as provas italianas de compreensão escrita, em um primeiro momento, descrevemos cada teste, dando atenção às características dos textos propostos para leitura e dos itens a serem respondidos. Com base nisso, identificamos cinco categorias gerais que foram utilizadas para agrupar os diferentes testes: *múltipla escolha; identificação de informações; reconstrução de texto; identificação de sinônimos e de referentes; perguntas abertas.*

Em seguida, para cada categoria, buscamos evidenciar as semelhanças e diferenças em relação ao formato e à composição dos testes. Além disso, com o objetivo de verificar quais competências são principalmente avaliadas nessas provas, analisamos de maneira comparativa os textos propostos para leitura e a composição dos itens. Pudemos identificar, assim, os principais conhecimentos e habilidades necessários para chegar à resposta correta, relacionando-os com os diferentes componentes da competência comunicativa conforme os modelos apresentados em 1.1 (CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN, 1990; CELCE-MURCIA et al., 1995; BACHMAN & PALMER, 1996; QECR, 2001; CELCE-MURCIA, 2007).

Na segunda parte, nos concentramos nas provas italianas de produção escrita. Após a descrição desses testes, nossa análise foi orientada por quatro critérios relacionados à competência pragmática, com base no que foi apresentado em 1.1.1. Em específico, buscamos verificar se os testes de produção escrita investigados incluem a adequação dos textos em relação aos seguintes aspectos:

- propósito da comunicação;
- contexto;
- interlocutor(es);
- tipo/gênero textual.

A partir disso, foi possível identificar em que medida as propostas dos testes solicitam que os candidatos demonstrem possuir a competência pragmática, isto é, a capacidade de produzir textos adequados não apenas do ponto de vista linguístico, mas também em relação às características da situação comunicativa que é proposta para o uso da língua.

Além disso, apresentamos e discutimos os critérios de avaliação estabelecidos por cada centro de certificação para avaliar as produções escritas, também com o intuito de evidenciar quais componentes da competência comunicativa são de fato considerados. Como foi dito, para os testes de produção, cujas respostas são subjetivas, é preciso de um avaliador, o qual julga o desempenho dos candidatos com base nos parâmetros adotados pelo respectivo

centro de certificação, de modo que compreender esses parâmetros é indispensável para discutir sobre o que de fato é avaliado. Mais uma vez, buscamos relacionar as características desses parâmetros com os componentes da competência comunicativa, com base nos modelos mencionados e com atenção especial à competência pragmática.

Na terceira parte, a análise das tarefas escritas do Celpe-Bras foi feita de maneira semelhante àquela dos exames italianos, já que também se trata de testes subjetivos. Descrevemos, em um primeiro momento, as tarefas e os insumos (orais ou escritos), discutindo a finalidade da proposta, seu destinatário, o tipo/gênero do texto a ser produzido, bem como o contexto de comunicação em que se inclui, com o objetivo de refletir sobre elementos relacionados à competência pragmática. Em seguida, apresentamos os critérios de avaliação adotados, mais uma vez analisando quais componentes da competência comunicativa são incluídos nesses testes e fazendo referência aos diferentes modelos utilizados para definir o conceito.

Por fim, foi feita a comparação entre os cinco exames de certificação: retomando a discussão sobre as características dos testes, os critérios de avaliação e as competências privilegiadas, refletimos sobre as analogias e diferenças encontradas entre as certificações italianas CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA e, sobretudo, entre elas e o Celpe-Bras.

2.2 As certificações de proficiência em italiano L2

O ponto de partida para o crescente interesse pelo italiano L2 foi a conferência “*L’italiano come lingua seconda in Italia e all’estero*”, que aconteceu em Roma em 1982, na qual foram divulgados os resultados de uma pesquisa sobre o público de italiano L2 ao redor do mundo, encomendada pelo *Ministero degli Affari Esteri* ao *Istituto per l’Enciclopedia Italiana*. Pouco depois, foi criada a *Commissione Nazionale per la Lingua e la Cultura Italiana* e, junto com ela, emergiu a ideia de desenvolver uma certificação para a língua italiana (NOVELLO, 2009).

Os primeiros modelos de exame de certificação foram realizados pelas *Università per Stranieri di Siena* e *di Perugia* e pela *Università degli Studi Roma Tre*, as quais, em 1994, foram reconhecidas como entidades oficiais de certificação pelo *Ministero degli Affari Esteri*. No mesmo ano, essas três certificações foram “oficialmente indicadas como instrumento de avaliação do conhecimento linguístico para a admissão de estudantes estrangeiros nas universidades italianas” [*ufficialmente indicate come strumento di valutazione della*

conoscenza linguistica per l'ammissione degli studenti stranieri alle università italiane] (BARKI et al., 2003, p. 46). Em 2001, a Società Dante Alighieri também passou a ser reconhecida como centro certificador oficial.

Atualmente, as quatro instituições mencionadas são responsáveis, respectivamente, pelos exames de certificação CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA. Desde 2013, constituíram juntas a associação CLIQ (*Certificazione Lingua Italiana di Qualità*), que visa a

promover uma cultura de avaliação certificativa para o italiano como L2 e, acima de tudo, criar um sistema de qualidade para a certificação das competências linguísticas, um sistema alinhado aos padrões científicos estabelecidos pelo Conselho da Europa no “Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas”.

*[promuovere una cultura della valutazione certificativa per l'italiano come L2 e soprattutto di creare un sistema di qualità della certificazione delle competenze linguistiche, un sistema in linea con gli standard scientifici fissati dal Consiglio d'Europa nel “Quadro Comune Europeo di Riferimento per le Lingue”]*⁵

Ainda que as instituições elaborem suas certificações de maneira autônoma, a CLIQ aproxima e reforça as relações entre os quatro centros certificadores, com o objetivo maior de renovar as políticas linguísticas e culturais na Itália.

Apesar de um desenvolvimento mais tardio em relação às demais certificações europeias, segundo Barki et al.,

as certificações do italiano L2 se adaptaram imediatamente às diretrizes do Conselho da Europa, tanto no âmbito da medição e avaliação das competências em L2, quanto à ideia de competência linguística como “saber fazer” com a língua.

[le certificazioni dell'italiano L2 si sono subito adeguate alle direttive del Consiglio d'Europa, sia nell'ambito della misurazione e valutazione delle competenze in L2, sia riguardo all'idea di competenza linguistica come “saper fare” con la lingua.] (2003, p. 47)

Além disso, de acordo com as autoras, embora as quatro certificações façam referência a modelos teóricos diversos, “todas testam, em geral, uma competência linguística de tipo comunicativo” [*esse testano tutte, in generale, una competenza linguistica di tipo comunicativo*] (2003, p. 47). A fim de caracterizar as formas em que cada exame de

⁵ Disponível em: <<http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it/Clmq.aspx>>.

certificação avalia essa competência, apresentamos, a seguir, as informações obtidas a respeito das certificações italianas investigadas.

2.2.1 *Certificazione di Italiano Lingua Straniera – CILS*

A certificação CILS “é um título de estudo oficialmente reconhecido que atesta o grau de competência linguístico-comunicativa em italiano L2” [*è un titolo di studio ufficialmente riconosciuto che attesta il grado di competenza linguistico-comunicativa in italiano come L2*]⁶. É desenvolvida pelo Centro CILS, um centro de pesquisa e serviços da Università per Stranieri di Siena, independente dos centros de ensino de línguas.

Além de elaborar a certificação de italiano, o Centro CILS também realiza pesquisas sobre a avaliação da competência linguístico-comunicativa e participa de outros projetos dentro e fora da Itália. O Centro CILS é membro da *European Association for Language Testing and Assessment* (EALTA) e da *Association of Language Testers in Europe* (ALTE), duas associações que visam à promoção da avaliação linguística na Europa.

Entre as certificações de italiano, a CILS foi a primeira a realizar provas para os seis níveis de competência descritos no QECR e, além disso, a elaborar módulos específicos para trabalhadores estrangeiros na Itália. Atualmente, a CILS dispõe de cinco módulos de exame, com provas que se adequam ao perfil e aos objetivos dos candidatos: adultos de maneira geral (*modulo adulti*), adultos imigrados na Itália (*modulo per l'integrazione in Italia*), crianças (*modulo bambini*), adolescentes (*modulo adolescenti*) e estrangeiros em busca da cidadania italiana (*modulo cittadinanza*)⁷.

O Quadro 5 apresenta os níveis de exame disponíveis para os cinco módulos e a correspondência de cada um com os níveis de competência estabelecidos pelo QECR.

⁶ Disponível em: <<https://cils.unistrasi.it/>>.

⁷ Consequência da Lei de 1 de dezembro de 2018, n. 132, que determina que, para a obtenção da cidadania italiana, é necessário comprovar o domínio do nível B1 em italiano.

Quadro 5: Níveis do QECR e módulos do exame CILS

Nível QECR	<i>Modulo adulti</i>	<i>Modulo per l'integrazione in Italia</i>	<i>Modulo bambini</i>	<i>Modulo adolescenti</i>	<i>Modulo cittadinanza</i>
A1	CILS A1	CILS A1 <i>integrazione</i>	CILS A1 <i>bambini</i>	CILS A1 <i>adolescenti</i>	-
A2	CILS A2	CILS A2 <i>integrazione</i>	CILS A2 <i>bambini</i>	CILS A2 <i>adolescenti</i>	-
B1	CILS UNO	-	-	CILS UNO <i>adolescenti</i>	CILS UNO <i>cittadinanza</i>
B2	CILS DUE	-	-	-	-
C1	CILS TRE	-	-	-	-
C2	CILS QUATTRO	-	-	-	-

Vale mencionar que, devido à elaboração dos módulos CILS A1 e A2 *per l'integrazione in Italia*, em 2004, a CILS recebeu o *Label europeo delle lingue*, “um atestado de qualidade que premia os projetos mais significativos e inovadores no âmbito do ensino de línguas” [*un attestato di qualità che premia i progetti più significativi e innovativi nell'ambito dell'insegnamento delle lingue*].⁸

Na página eletrônica da CILS, constam muitas informações sobre o centro de pesquisa, o sistema de certificação e os exames. No que diz respeito às provas, são divulgados dados sobre a estrutura, os tipos de teste, os critérios de avaliação e a pontuação. Além disso, estão disponíveis exemplos de provas e dicas de como se preparar para o exame.

Entre os documentos disponíveis, é possível encontrar o *Manuale del candidato* [Manual da candidato] e as *Istruzioni per la somministrazione* [Instruções para a administração], ambos com informações sobre a aplicação dos exames, as quais podem ser úteis tanto para os candidatos quanto para os examinadores. No *Manuale del candidato* constam informações sobre o passo a passo da aplicação do exame, o que é necessário levar, o que não é permitido fazer durante as provas. Já as *Istruzioni per la somministrazione* são voltadas para os examinadores, também explicando com precisão todas as etapas a serem seguidas durante a aplicação das provas.

⁸ Disponível em: <<https://cils.unistrasi.it/>>.

Como já mencionado, um documento muito importante presente no *site* da CILS são as chamadas *Linee Guida*, que reúnem informações sobre o sistema de certificação e sobre os exames. Ao longo de suas quatro seções, são descritos detalhadamente os pressupostos teóricos (I), os níveis de certificação (II), a administração dos exames (III) e os procedimentos administrativos (IV). Esse documento, além de ser importante para candidatos que queiram se preparar ao exame, pois antecipa muitas informações sobre as características das provas e das habilidades necessárias, também é bastante útil para pesquisadores, professores e aqueles que buscam aprofundar os conhecimentos sobre as bases teórico-operativas de um exame de certificação, de seus instrumentos e critérios para a avaliação da competência em italiano L2.

A partir das informações contidas nas *Linee Guida*, foi possível reunir dados sobre a estrutura e a composição do exame CILS de nível B2. O Quadro 6 apresenta as cinco provas que o constituem e, para cada uma delas, os tipos de teste presentes.

Quadro 6: CILS B2 – estrutura do exame e tipos de teste

Provas	Teste de compreensão oral [<i>Test di ascolto</i>]	Teste de compreensão da leitura [<i>Test di comprensione della lettura</i>]	Teste de análise das estruturas de comunicação [<i>Test di analisi delle strutture di comunicazione</i>]	Teste de produção escrita [<i>Test di produzione scritta</i>]	Teste de produção oral [<i>Test di produzione orale</i>]
I	Diálogos breves e/ou monólogos com testes de múltipla escolha [Brevi dialoghi e/o monologhi con test a scelta multipla]	Texto informativo com teste de múltipla escolha [Testo informativo con test a scelta multipla]	Cloze direcionado para adjetivos e pronomes [Cloze mirato su aggettivi e pronomi]	Prova por tema [Prova a tema]	Diálogo [Dialogo]
II	Diálogo com teste de múltipla escolha [Dialogo con test a scelta multipla]	Texto prescritivo com teste de identificação de informações [Testo regolativo con test a individuazione di informazioni]	Teste de completar com formas verbais [Test a completamento su forme verbali]	Prova estruturada: carta [Prova strutturata: lettera]	Monólogo [Monologo]
III	Monólogo com teste de identificação de informações [Monologo con test a individuazione di informazioni]	Texto narrativo com teste de reconstrução textual [Testo narrativo con test a ricostruzione testuale]	Teste de completar com unidades lexicais - múltipla escolha [Test a completamento lessicale con scelta multipla]		
IV			Teste pragmático [Test pragmatico con scelta multipla]		

O exame CILS de nível B2 é estruturado a partir da avaliação das *quattro habilidades*. Isto é, divide-se em provas que avaliam separadamente as habilidades de compreensão oral (*test di ascolto*) e escrita (*test di comprensione della lettura*) e de produção oral (*test di produzione orale*) e escrita (*test di produzione scritta*). Apresenta ainda uma quinta prova voltada para a avaliação de habilidades relativas aos aspectos estruturais da língua (*test di analisi delle strutture di comunicazione*).

A aplicação do exame começa com a prova de compreensão oral, com cerca de 30 minutos de duração, a qual apresenta três testes: dois de múltipla escolha e um de identificação de informações. Na sequência, passa-se para a prova de compreensão da leitura, a ser realizada em 50 minutos. Esta também é composta por três testes: além de um teste de múltipla escolha e outro de identificação de informações, há também um teste de reconstrução de texto. A próxima prova a ser realizada, com duração de 60 minutos, é a de análise das estruturas de comunicação, em que estão presentes quatro testes: um cloze, dois testes de completar lacunas e um de múltipla escolha.

A prova de produção de textos escritos, com duração de 1 hora e 10 minutos, apresenta dois testes de composição: uma chamada “*prova a tema*” e a produção de uma carta. A prova de produção oral, da mesma forma, também é composta dois testes: um diálogo (2 a 3 minutos) e um monólogo (2 minutos).

Segundo as *Linee Guida*, as provas da CILS apresentam diferentes tipos de teste (objetivo, semi-aberto e subjetivo), de modo que o candidato tenha “a possibilidade de mostrar sua competência linguístico-comunicativa através de desempenhos diferenciados” [*la possibilità di mostrare la propria competenza linguistico-comunicativa attraverso prestazioni differenziate*]⁹. Além disso, vale considerar que a presença de testes objetivos que convivem com provas “abertas” permite não apenas equilibrar o tempo da correção, como também a “segurança” do avaliador e do ente certificador.

2.2.2 Certificati di Lingua Italiana – CELI

Os certificados CELI, realizados pelo *Centro per la Valutazione e le Certificazioni Linguistiche* (CVCL) da Università per Stranieri di Perugia, são reconhecidos internacionalmente e possuem o selo de qualidade europeu (*Q Mark*), emitido pela ALTE.

⁹ Disponível em: <<https://cils.unistrasi.it/>>.

De acordo com os objetivos de aprendizagem especificados para cada um dos níveis do QECR, os certificados CELI “atestam competências e capacidades de uso da língua italiana” [*attestano competenze e capacità d’uso della lingua italiana*].¹⁰ Os exames são aplicados em sedes na Itália e no exterior, conforme o calendário previamente estabelecido e divulgado pelo CVCL.

As provas são organizadas em três módulos, elaborados a partir das especificidades dos perfis dos candidatos: *CELI* “para usuários em geral”, destinado a adultos escolarizados; *CELI adolescenti*, para adolescentes entre 12 e 18 anos; e *CELI immigrati*, voltado a imigrantes adultos, elaborado para “facilitar o processo de integração” [*agevolarne il processo di integrazione*].¹¹ O quadro, a seguir, apresenta os níveis disponíveis para cada módulo de exame e a correspondência com os níveis do QECR:

Quadro 7: Níveis do QECR e módulos do exame CELI

Nível QECR	CELI	CELI <i>adolescenti</i>	CELI <i>immigrati</i>
A1	CELI <i>Impatto</i>	-	CELI <i>Impatto</i> I
A2	CELI 1	CELI 1A	CELI 1 I
B1	CELI 2	CELI 2A	CELI 2 I
B2	CELI 3	CELI 3A	-
C1	CELI 4	-	-
C2	CELI 5	-	-

Apesar de fazerem referência aos níveis de competência do QECR, os três módulos de exame apresentam diferenças em relação à estrutura das provas, à tipologia dos testes e, sobretudo, aos conteúdos incluídos. Tais diferenças visam à melhor adequação dos perfis dos candidatos aos exames de certificação.

Para cada nível, é possível encontrar *online* informações sobre a composição do exame (número de provas, testes e itens, tipologia dos testes e tempo disponível), as habilidades avaliadas, os critérios de avaliação, a pontuação atribuída e a relevância de cada prova. Além dos exemplos de provas de anos anteriores, são disponibilizadas a folha de respostas e a tabela

¹⁰ Disponível em: < <https://www.unistrapg.it/it/certificati-di-conoscenza-della-lingua-italiana/celi-certificati-di-lingua-italiana>>.

¹¹ Idem.

para a conversão dos pontos obtidos. Assim, um candidato que deseja realizar um dos exames CELI pode encontrar na página eletrônica da certificação informações que antecipam como será a prova e a avaliação, ajudando na sua preparação.

Com base nas informações obtidas, o Quadro 8 apresenta as partes que estruturam o exame CELI de nível B2, descrevendo os testes que compõem cada prova.

Quadro 8: CELI B2 – estrutura do exame e tipos de teste

Provas	Prova de compreensão da leitura [<i>Prova di comprensione della lettura</i>]	Prova de produção de textos escritos [<i>Prova di produzione di testi scritti</i>]	Prova de competência linguística [<i>Prova di competenza linguistica</i>]	Prova de compreensão oral [<i>Prova di comprensione dell'ascolto</i>]	Prova de produção oral [<i>Prova di produzione orale</i>]
1	Dois textos com itens de múltipla escolha com quatro opções [<i>Due testi con item a scelta multipla a quattro opzioni</i>]	Uma breve composição sobre experiências pessoais, situações, temas e assuntos de interesse geral, a ser escolhido entre dois <i>input</i> diferentes [<i>Una breve composizione su esperienze personali, situazioni, temi e argomenti di interesse generale da scegliere tra due diversi input</i>]	Dois textos para completar [<i>Due testi da completare</i>]	Dois textos com itens de múltipla escolha com quatro opções [<i>Due testi con item a scelta multipla a quattro opzioni</i>]	Uma entrevista entre o candidato e o interlocutor, na presença de um examinador, utilizando material preparado (foto/texto), um <i>role play</i> dentro de uma situação comunicativa bem definida [<i>Un'intervista tra il candidato e l'interlocutore, alla presenza di un esaminatore, utilizzando materiale predisposto (foto/ testo), un role play all'interno di una ben definita situazione comunicativa</i>].
2	Dois textos em comparação, com 10 combinações em escolha binária [<i>Due testi a confronto con 10 abbinamenti a scelta binaria</i>]	Uma carta ou um e-mail fortemente contextualizado com objetivos comunicativos diversos: pedir ou dar informações, conselhos, expressar opiniões etc. [<i>Una lettera o e-mail fortemente contestualizzata con obiettivi comunicativi diversi: chiedere o dare</i>]	Frases a serem reconstruídas com as ligações oportunas [<i>Frase da ricostruire attraverso opportuni collegamenti</i>]	Frases para completar com as palavras contidas no texto escutado [<i>Frase da completare con le parole contenute nel testo ascoltato</i>]	

		<i>informazioni, consigli, esprimere opinioni ecc.]</i>			
3	Um texto com perguntas abertas [<i>Un testo con domande aperte</i>]		Frases a serem completadas com a palavra oportuna, formada a partir de uma dada palavra da mesma matriz semântica [<i>Frase da completare con la parola opportuna formandola da una parola data della stessa matrice semantica</i>]		

O CELI B2 é estruturado de maneira semelhante ao exame CILS de mesmo nível, sendo dividido em cinco provas. Em quatro delas, são avaliadas separadamente as habilidades de compreensão oral (*prova di comprensione dell'ascolto*) e escrita (*prova di comprensione della lettura*) e de produção oral (*prova di produzione orale*) e escrita (*prova di produzione di testi scritti*). A quinta prova parece avaliar, em específico, as habilidades relativas aos aspectos formais da língua (*prova di competenza linguistica*).

As provas de compreensão e produção escrita têm, juntas, duração de 2 horas e 15 minutos. A primeira é composta por três testes: múltipla escolha, identificação de informações e respostas breves. Já a prova de produção escrita é constituída por dois testes, ambos com propostas de composição: um texto sobre experiências pessoais (120 a 180 palavras) e outra produção (carta ou e-mail) fortemente contextualizada (80 a 100 palavras).

Para a prova de competência linguística, o candidato dispõe de 45 minutos e precisa realizar três testes: um de completar textos, um de reconstrução de frases e um de completar lacunas. A prova de compreensão oral, com duração de 25 minutos, também conta com dois testes. O primeiro deles é um teste de múltipla escolha e o segundo de completar lacunas.

Por fim, a prova de produção oral é composta por somente um teste, com duração de 15 minutos, o qual consiste em uma entrevista com o candidato, a partir do material entregue pouco antes. O teste pode consistir em resumir um texto ou descrever uma foto, como ponto

de partida para uma conversa, ou ainda na realização de um *role play* dentro de uma situação bem definida.

2.2.3 *Certificazione dell'italiano come lingua straniera* – CERT.IT

A CERT.IT é a certificação de italiano da Università degli Studi di Roma Tre, cuja concepção, implementação e aplicação é de responsabilidade do *Ufficio della Certificazione*, assim como a avaliação das provas. Segundo consta no *site* da certificação, os exames CERT.IT seguem as diretrizes do QECR e dispõem de provas para os seis níveis de competência identificados (A1/A2, B1/B2, C1/C2), em que são propostas “situações de uso do italiano autênticas e alinhadas com todos os descritores dados” [*situazioni d'uso dell'italiano autentiche e in linea con tutti i descrittori dati*].¹²

No *site* da certificação, não se encontram as bases teóricas dos exames e, em geral, os dados disponibilizados não aprofundam os princípios metodológicos que guiam o sistema de certificação. Para cada nível, apresentam-se somente as partes que constituem o exame, a duração total da prova, algumas informações sobre a inscrição e um exemplo de prova.

Como foi dito, a fim de obter mais informações sobre a CERT.IT, entramos em contato com as responsáveis pelo centro de certificação e, com base nos dados recebidos por e-mail, elaboramos o Quadro 9, que sintetiza a estrutura do exame de nível B2 e os tipos de teste presentes.

¹² Disponível em: <<http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it>>.

Quadro 9: CERT.IT B2 – estrutura do exame e tipos de teste

Provas	Prova de compreensão oral [<i>Prova di ascolto</i>]	Prova de leitura [<i>Prova di lettura</i>]	Prova de produção escrita [<i>Prova di produzione scritta</i>]	Prova de produção oral [<i>Prova di produzione orale</i>]
I	Teste de múltipla escolha	Teste de múltipla escolha	Cloze	Breve interação face a face
II	Teste de múltipla escolha	Teste de identificação de sinônimos	Composição escrita	Monólogo
III	Teste de múltipla escolha	Teste de verdadeiro ou falso	Composição escrita	
IV		Teste de identificação de referentes		
V		Teste de identificação de informações		

O exame CERT.IT B2, diferentemente do que se observa nas provas da CILS e CELI de mesmo nível, é dividido em apenas quatro partes. Cada uma diz respeito à avaliação de uma determinada habilidade: compreensão oral (*prova di ascolto*) e escrita (*prova di lettura*) e produção oral (*prova di parlato*) e escrita (*prova di produzione scritta*).

Não há um tempo definido para cada prova: o candidato dispõe de até três horas para realizar as provas de compreensão oral e escrita e de produção escrita e, em seguida, é realizada a prova de produção oral, com cerca de 10 a 15 minutos.

A prova de compreensão oral é composta por três testes de múltipla escolha. A prova de compreensão da leitura, além de múltipla escolha, apresenta outros quatro testes: identificação de sinônimos, de informações e de referente, e verdadeiro ou falso. A prova de produção oral consiste em dois testes: uma interação face a face e um monólogo, enquanto na prova de produção escrita constam um teste de cloze e dois de composição escrita.

2.2.4 Progetto Lingua Italiana Dante Alighieri – PLIDA

A certificação PLIDA, realizada pela Società Dante Alighieri, “atesta a competência em língua italiana como língua estrangeira” [*attesta la competenza in lingua italiana come lingua straniera*]¹³. Assim como as demais certificações italianas, o PLIDA também é filiado

¹³ Disponível em <http://www.certificazioneitaliano.uniroma3.it>

à ALTE, o que representa “um importante reconhecimento do trabalho e da qualidade” [*un importante riconoscimento al lavoro e alla qualità*]¹⁴ da certificação.

Segundo consta em sua página eletrônica, o PLIDA é destinado àqueles cuja língua materna não é o italiano, mas também pode ser útil para cidadãos italianos que precisem de um certificado linguístico devido a motivos específicos, como trabalho ou estudos. Existe também um módulo de exame denominado PLIDA Juniores, o qual é destinado a estudantes entre 13 e 18 anos. Ainda que em ambos os módulos sejam solicitadas as mesmas competências linguísticas gerais, nos exames PLIDA Juniores são propostos textos e contextos de uso mais adequados para adolescentes.

O quadro, a seguir, apresenta os níveis de exame disponíveis para cada módulo e a correspondência com os níveis de competência do QECR:

Quadro 10: Níveis do QECR e módulos do exame PLIDA

Nível QECR	PLIDA	PLIDA Juniores
A1	PLIDA A1	PLIDA Juniores A1
A2	PLIDA A2	PLIDA Juniores A2
B1	PLIDA B1	PLIDA Juniores B1
B2	PLIDA B2	PLIDA Juniores B2
C1	PLIDA C1	-
C2	PLIDA C2	-

No *site* do PLIDA, é possível encontrar informações gerais sobre a certificação (o que é, para que/quem serve, inscrições, datas e sedes de realização dos exames), assim como sobre os centros certificadores na Itália e em outros países. Também estão disponíveis documentos sobre o novo regulamento e os critérios de avaliação adotados.

Em 2015, foi publicado o *Nuovo Sillabo PLIDA*, documento que “descreve as habilidades e competências que os candidatos (...) deverão demonstrar possuir para os exames de vários níveis” [*documento che describe le abilità e le competenze che i candidati (...) dovranno dimostrare di possedere per superare gli esami dei vari livelli*].¹⁵ Para cada nível de

¹⁴ Idem.

¹⁵ Disponível em: < <https://plida.it/certificazione-plida/nuovo-sillabo.html> >.

exame, é possível fazer o *download* do documento, em que constam informações sobre os objetivos gerais, as habilidades individuais, os domínios e contextos de uso, as competências avaliadas, os temas e áreas semânticas incluídos, bem como os tipos de textos contidos. O *Nuovo Sillabo PLIDA*, portanto, pode ajudar na preparação dos candidatos às provas, antecipando informações importantes sobre o exame.

A partir das informações contidas no *Nuovo Sillabo PLIDA*, foi possível identificar a estrutura do exame de nível B2. O Quadro 11 apresenta as provas que o constituem, com seus respectivos testes:

Quadro 11: PLIDA B2 – estrutura do exame e tipos de teste

Prova	Ouvir [<i>Ascoltare</i>]	Ler [<i>Leggere</i>]	Escrever [<i>Scrivere</i>]	Falar [<i>Parlare</i>]
I	Combinação de informações/ texto [<i>Abbinamento informazioni/testo</i>]	Completar frases em múltipla escolha com 4 opções [<i>Completamento di frasi a scelta multipla con 4 opzioni</i>]	Escrita guiada de um texto informativo/expositivo [<i>Scrittura guidata di un testo informativo/espositivo</i>]	Interação em dupla ou interação com o entrevistador [<i>Interazione a coppie o interazione con l'intervistatore</i>]
II	Completar frases em múltipla escolha com 3 opções [<i>Completamento di frasi a scelta multipla con 3 opzioni</i>]	Completar uma grade/ Identificação de informações [<i>Completamento di una griglia</i>]	Escrita guiada de um texto argumentativo [<i>Scrittura guidata di un testo argomentativo</i>]	Monólogo [<i>Monologo</i>]
III	Completar frases em múltipla escolha com 3 opções [<i>Completamento di frasi a scelta multipla con 3 opzioni</i>]	Articulação de parágrafos/ Reconstrução de texto [<i>Incastro di paragrafi</i>]		
IV	Completar frases com combinação [<i>Completamento di frasi con abbinamento</i>]	Combinação de parágrafo/ pergunta /Identificação de informações[<i>Abbinamento paragrafo/domanda</i>]		

O exame PLIDA B2 é estruturado a partir de quatro provas, cada uma voltada para a avaliação de uma habilidade específica: compreensão oral (*Ascoltare*) e escrita (*Leggere*) e produção oral (*Parlare*) e escrita (*Scrivere*).

A prova de compreensão oral, com 50 minutos de duração, é composta por dois testes de múltipla escolha e dois testes de identificação de informações. A prova de compreensão escrita tem à disposição 70 minutos e também contém um teste de múltipla escolha e outro de identificação de informações, além de dois outros testes de reconstrução de texto.

A prova de produção escrita, com 60 minutos de duração, é composta por dois testes de composição: um texto expositivo/informativo e um texto argumentativo. Na prova de produção oral, da mesma forma, estão presentes dois testes: uma interação (em dupla ou com o entrevistador) e um monólogo, com duração total de até 15 minutos.

2.3 Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros – Celpe-Bras

A implementação de uma certificação oficial de português brasileiro L2 faz parte das políticas linguísticas iniciadas no Brasil nas últimas décadas, com o intuito de incentivar a aprendizagem da variante brasileira do português e, ao mesmo tempo, reafirmar essa língua enquanto “um idioma de interesse estratégico para a comunicação internacional” (DELL’ISOLA et al., 2003, p. 154).

Em 1993, com uma comissão de especialistas convocada pelo Ministério da Educação, começou a ser desenvolvido o primeiro exame oficial de proficiência em português brasileiro, utilizado para certificar e, assim, selecionar os estudantes estrangeiros que participariam do Programa de Estudantes de Graduação (PEC-G). A primeira aplicação oficial do exame aconteceu em 1998, quando o certificado passou a ter validade em território nacional e a ser expedido pela Secretaria de Educação Superior (SESu). Desde 1999, as universidades brasileiras passaram a exigir o Celpe-Bras para o ingresso de alunos estrangeiros de graduação e de pós-graduação, assim como para a validação de diplomas estrangeiros para profissionais que visam a trabalhar no país.

Em 2009, a responsabilidade pela elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados do Celpe-Bras passou a ser do Inep. Atualmente, o exame é aplicado duas vezes por ano, com apoio do Ministério da Educação e do Ministério das Relações Exteriores. As provas são realizadas em postos aplicadores tanto no Brasil quanto no exterior, os quais, em geral, são instituições interessadas na promoção e na difusão da língua portuguesa.

Segundo consta na página eletrônica do Celpe-Bras,¹⁶ o número de participantes e de postos aplicadores cresceu exponencialmente desde a criação do exame. Participaram da

¹⁶ Disponível em: < <http://portal.inep.gov.br/acoes-internacionais/celpe-bras>>.

primeira aplicação 127 candidatos e oito postos aplicadores. Vinte anos depois, em 2018, houve a participação de mais de 7 mil candidatos em 126 postos credenciados, dos quais 48 estão no Brasil e 78 no exterior. Já em 2003, Dell’Isola et al. afirmaram que “é cada vez maior a demanda tanto pelo exame quanto pelo credenciamento de instituições que se interessam em ser centro de aplicação do Celpe-Bras” (2003, p. 160).

É importante considerar que, embora a criação do exame se deva, em parte, à necessidade de certificar a proficiência em português brasileiro de estrangeiros que pretendem trabalhar ou estudar no Brasil, segundo Scaramucci, a certificação brasileira também foi criada visando a “se constituir um instrumento direcionador desse ensino que, apesar dos avanços e desenvolvimentos observados nos últimos anos, ainda é tradicional” (2012, p. 48).

Conforme a “concepção teórica” divulgada na página oficial do exame, o Celpe-Bras é caracterizado como de “natureza comunicativa” e é fundamentado em uma ideia de proficiência como adequação do uso da língua a fim de “desempenhar ações no mundo”. Afirma-se que a avaliação é feita considerando não apenas os aspectos textuais, mas também os aspectos discursivos relacionados ao contexto e ao propósito da comunicação, bem como aos interlocutores envolvidos na interação.

Além disso, no *site* estão disponíveis muitas informações sobre o exame Celpe-Bras: o histórico, as bases teóricas, a estrutura do exame, as inscrições, a divulgação dos resultados, os postos aplicadores no Brasil e no exterior. Entre os documentos disponibilizados, como já mencionado, estão a *Cartilha do Participante 2019*, guias e manuais de anos anteriores, bem como materiais de divulgação para postos aplicadores. Diferente dos centros certificadores italianos, que disponibilizam apenas um exemplo de prova para cada nível, o Celpe-Bras divulga todas as provas já aplicadas desde a sua primeira aplicação em 1998.

Como foi dito, enquanto as certificações italianas dispõem de exames diferentes para cada um dos seis níveis de competência do QECR, no Celpe-Bras todos os candidatos são avaliados por meio de um mesmo exame, podendo alcançar um dos quatro níveis de proficiência estabelecidos: *Avançado superior*, *Avançado*, *Intermediário superior* e *Intermediário*. Segundo consta no *site*, para certificar diferentes níveis de proficiência,

o Celpe-Bras baseia-se na premissa de que participantes de todos os níveis certificados são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa. O que pode variar é a qualidade do desempenho, dependendo do nível de proficiência.

Para obter o certificado, o candidato deve alcançar, pelo menos, o nível intermediário, tanto na Parte Escrita, quanto na Parte Oral. O nível de certificação é estabelecido com base na menor nota entre as duas partes do exame; em outras palavras, nos casos em que o desempenho na Parte Oral e na Parte Escrita sejam diferentes, prevalece a nota mais baixa.

Com base nas informações disponibilizadas, o Quadro 12 apresenta a estrutura do exame brasileiro e os tipos de teste que o compõem:

Quadro 12: Celpe-Bras – estrutura do exame e tipos de teste

Parte Escrita	Parte Oral
Tarefa 1 – vídeo (compreensão oral e produção escrita)	Etapa I Conversa baseada nas informações fornecidas pelo participante ao responder o questionário
Tarefa 2 – áudio (compreensão oral e produção escrita)	
Tarefa 3 – texto escrito (leitura e produção escrita)	Etapa II Conversa sobre três temas diferentes
Tarefa 4 – texto escrito (leitura e produção escrita)	

Enquanto as certificações italianas avaliam separadamente as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, o Celpe-Bras é estruturado em apenas duas provas (Parte Oral e Parte Escrita), em que as diferentes habilidades são avaliadas de maneira integrada.

A Parte Escrita, com duração de três horas, é composta por quatro tarefas: nas duas primeiras a produção escrita é integrada com compreensão oral em vídeo/áudio, enquanto nas duas últimas integram-se as habilidades de leitura e produção escrita. A correção é feita com base em uma grade com critérios previamente definidos (os quais serão discutidos no Capítulo 3).

Com 20 minutos de duração, a Parte Oral é realizada na presença de um avaliador-interlocutor e de um avaliador-observador, sendo constituída por dois testes. O primeiro deles é uma interação face a face (5 minutos), feita a partir das respostas dos candidatos a um questionário realizado no ato da inscrição. O segundo teste consiste em uma conversa com duração de 15 minutos, baseada em três elementos provocadores de temas diversos escolhidos

pelo entrevistador, a partir dos quais o candidato deve expressar opiniões e falar sobre assuntos diversos.

2.4 Comparando as certificações italianas e a brasileira

As certificações CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras são documentos oficiais, reconhecidos tanto em seu país de origem quanto internacionalmente. Ainda que, de maneira geral, todos os exames tenham o mesmo propósito, isto é, avaliar e atestar o nível de competência linguístico-comunicativa dos participantes, a partir da caracterização das provas e da comparação entre elas emergem diferenças fundamentais.

A primeira diz respeito à subdivisão em níveis. Enquanto as quatro certificações italianas utilizam os seis níveis de competência do QECR (A1/A2, B1/B2, C1/C2), o Celpe-Bras considera apenas quatro níveis (dois intermediários e dois avançados) e não certifica os níveis básicos.

Além disso, ainda permanecendo nessa questão, os exames diferenciam-se quanto ao estabelecimento dos níveis de proficiência *a priori* ou *a posteriori*. No caso das certificações italianas, os candidatos devem decidir, no momento de inscrição, o nível do exame que desejam realizar. Isso significa que os testes incluem as habilidades que devem fazer parte do repertório de um falante de determinado nível e que o candidato, ao realizar o teste, demonstra se possui essas habilidades ou não. No Celpe-Bras, por outro lado, o nível dos candidatos é estabelecido *a posteriori*. Como foi mencionado, o mesmo exame é aplicado a todos os candidatos e, a partir dos resultados obtidos, determina-se o nível de competência alcançado. Ao invés de provas que selecionam aprendizes de um determinado nível, o Celpe-Bras propõe tarefas que podem ser executadas por falantes de todos os níveis, de modo que é o desempenho nas provas que dirá o nível de competência de cada candidato.

Isso pode ser um primeiro indício da noção de competência subjacente aos exames italianos e ao brasileiro. No Celpe-Bras, todos os candidatos realizam a mesma prova, o que parte do pressuposto que todos os aprendizes são capazes de realizar as tarefas propostas, as quais se assemelham a situações de uso real da língua. Assim, a competência no exame brasileiro é compreendida como um “conceito relativo”, o qual “procura levar em conta a especificidade da situação de uso futuro da língua” (SCARAMUCCI, 2000, p. 14), considerando que não há segmentações sempre iguais entre um nível e outro. Ao contrário, CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA, com provas específicas para cada nível, parecem mostrar

que a proficiência em L2 é um “conceito absoluto”, no sentido de que seria possível estabelecer, para cada nível, o que exatamente o aprendiz deve saber fazer.

Outro aspecto fundamental que diferencia as certificações italianas e a brasileira é a estrutura dos exames. O Quadro 13 retoma as informações apresentadas anteriormente, indicando as provas que compõem os cinco exames investigados, sendo que, para as certificações italianas, as provas examinadas são apenas do nível B2.

Quadro 13: Estrutura dos exames de certificação italianos (nível B2) e do brasileiro

CILS	CELI	CERT.IT	PLIDA	Celpe-Bras
Prova de compreensão oral	Prova de compreensão oral	Prova de compreensão oral	Ouvir	Parte Oral
Prova de compreensão da leitura	Prova de compreensão da leitura	Prova de leitura	Ler	
Prova de análise das estruturas de comunicação	Prova de competência linguística	Prova de produção escrita	Escrever	Parte Escrita
Prova de produção escrita	Prova de produção de textos escritos	Prova de produção oral	Falar	
Prova de produção oral	Prova de produção oral			

Como é possível notar, os exames CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA de nível B2 são estruturados a partir da avaliação das “quatro habilidades”, isto é, dividem-se em provas que avaliam isoladamente as habilidades de compreensão oral e escrita e de produção oral e escrita. CILS e CELI apresentam ainda uma quinta prova voltada para a avaliação de aspectos relativos às estruturas da língua. Já o Celpe-Bras é organizado em apenas duas provas, a Parte Oral e a Parte Escrita, em que as diferentes habilidades são avaliadas de maneira integrada.

O que se observa é que as certificações italianas parecem ainda não ter se distanciado totalmente da teoria psicométrico-estruturalista que se popularizou a partir da década de 1960, segundo a qual é possível separar as diferentes habilidades de produção e compreensão, bem como o conhecimento gramatical e de vocabulário (MCNAMARA, 2000; SCARAMUCCI,

2012). O Celpe-Bras, por outro lado, por avaliar integradamente as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, evidencia uma visão mais moderna e comunicativa de proficiência em L2 (SCARAMUCCI, 2012).

Outro ponto de divergência é constituído pelos tipos de testes presentes em cada prova. Cabe lembrar que, segundo Bachman (1990), o desempenho de um candidato em um exame depende não apenas da sua competência na L2, mas também das características do teste utilizado. Uma vez que a tipologia dos testes desempenha um papel fundamental no processo de avaliação, compreendê-la é indispensável para caracterizar as formas com que cada certificação avalia a competência comunicativa dos aprendizes.

As provas de compreensão oral e escrita das certificações CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA apresentam características em comum: com exceção de um dos testes do CELI, são compostas por testes objetivos, tais como os de múltipla escolha e de identificação de informações (HARRISON, 1983). Esses testes, definidos por McNamara (2000) como “tradicionais”, apresentam “formato de resposta fixa”, ou seja, admitem apenas uma resposta. Já dissemos que a principal vantagem desse formato é que são testes fáceis de aplicar e a avaliação é feita de maneira objetiva, rápida e precisa. A correção independe da subjetividade de um avaliador (BACHMAN, 1990) e, muitas vezes, é feita mecanicamente, inclusive com o uso de máquinas. Podemos, portanto, considerar que esse seja um dos fatores que influenciam a manutenção desse tipo de teste ainda nos dias de hoje. Além disso, são testes que visam, sobretudo, à confiabilidade, ou seja, à capacidade de se obter resultados iguais ou muito próximos ainda que os testes sejam aplicados em outros lugares e condições, por examinadores diferentes.

Por outro lado, como afirma Harrison (1983), embora sejam consistentes e, portanto, potencialmente confiáveis, podem abranger o conteúdo de maneira limitada, o que influencia sua validade. Além disso, são testes relativamente difíceis de elaborar (BROWN et al., 2002) e não requerem o uso produtivo da língua, limitando-se a avaliar as habilidades receptivas (ou, no limite, as habilidades de produção podem ser testadas indiretamente).

A presença de testes de múltipla escolha, os quais foram amplamente popularizados graças à teoria psicométrico-estruturalista (LADO, 1962), reforça a ideia de que os exames italianos ainda apresentam traços de tal visão, segundo a qual os testes objetivos são bastante úteis para a avaliação da competência em L2.

As provas de produção oral e escrita que compõem as certificações CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA também apresentam semelhanças quanto à tipologia dos testes: são

compostas por entrevistas, monólogos e propostas de composição textual. Diferentemente das provas de compreensão, esses testes preveem respostas abertas e, portanto, há subjetividade tanto nas respostas quanto na correção (HARRISON, 1983; BACHMAN, 1990). Isso significa que as produções orais e escritas serão necessariamente avaliadas por um examinador, o qual, embora tenha de se ater aos critérios estabelecidos pelos centros de certificação, não poderá excluir completamente sua própria subjetividade e interpretação.

Uma das vantagens desse tipo teste em relação aos testes objetivos é que, por solicitarem não apenas o reconhecimento mas também o uso da língua, possibilitam “medir as interações entre habilidades receptivas e produtivas” [*the measurement of interactions between receptive and productive skills*] (BROWN et al., 2002, p. 4). Já as desvantagens se relacionam com o fato de que a subjetividade é parte constitutiva não apenas das respostas dos candidatos, mas também do processo de correção. Dessa forma, tanto a aplicação dos testes quanto a avaliação das respostas são mais complexas, demandando mais tempo e mais recursos.

O Celpe-Bras, diferente do que é observado nos exames italianos, não apresenta testes objetivos: pelo contrário, é construído em torno de tarefas, que, como é definido pela própria certificação, são testes que simulam a realização de ações comuns na vida cotidiana. Assim, todos os testes propostos no exame brasileiro exigem respostas subjetivas, construídas pelos candidatos, as quais, como mencionado para as provas italianas de produção oral e escrita, dependem da correção de um examinador e critérios de avaliação bem definidos, para limitar a inevitável subjetividade.

Além disso, o fato de que, para a realização das tarefas do Celpe-Bras, é necessária a integração das habilidades de produção e compreensão oral e escrita contribui para aproximar a prova a situações reais de uso da L2 (PLAKANS, 2015). Isso também contribui, segundo Lewkowicz (1997) para aumentar a validade das tarefas, permitindo a obtenção de amostras mais significativas da competência comunicativa dos candidatos.

Embora neste trabalho não haja o intuito de investigar a validade e a confiabilidade das provas, as características dos exames CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras apontam tendências a respeito disso. Se, por um lado, os testes objetivos dos exames italianos tendem a ser mais confiáveis, as tarefas integradas do Celpe-Bras são potencialmente mais válidas. No entanto, para uma afirmação categórica, seria necessária uma investigação aprofundada a respeito do construto desses testes (para tirar conclusões sobre a sua validade) e que envolvesse ainda testes estatísticos (para verificar a sua confiabilidade).

As diferenças observadas nas estruturas dos exames e nas tipologias dos testes, além da subdivisão em níveis, implicam, evidentemente, maneiras diferentes de avaliar a competência comunicativa dos aprendizes nas certificações do Brasil e da Itália. No capítulo a seguir, veremos isso com mais detalhes, aprofundando a análise das provas de compreensão e produção escrita.

3. ANÁLISE DAS PROVAS DE COMPREENSÃO E PRODUÇÃO ESCRITA

No capítulo anterior, buscamos descrever as certificações de italiano e de português brasileiro, com base nas informações e documentos disponíveis nas páginas eletrônicas dos respectivos centros certificadores. Pudemos verificar que, embora os exames de certificação italianos e o brasileiro declarem ter o mesmo propósito – isto é, avaliar e atestar o nível de competência (linguístico-) comunicativa dos candidatos –, há diferenças nas formas de avaliação dessa competência. Isso foi observado a partir das características dos níveis estabelecidos, da estrutura dos exames e da tipologia dos testes, o que também demonstrou que há aspectos comuns entre as certificações italianas CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA, as quais se diferenciam do Celpe-Bras.

A fim de aprofundar a investigação sobre a avaliação da competência comunicativa e refletir sobre os pontos que aproximam e distanciam as certificações da Itália e do Brasil, este capítulo é dedicado à análise das provas de compreensão e produção escrita que compõem esses exames, com o objetivo de verificar também em que medida as provas avaliam a competência pragmática. Como foi discutido no primeiro capítulo, essa competência, apesar das divergências terminológicas, é um componente indispensável da competência comunicativa. Por envolver a adequação do uso da língua ao contexto e as normas de interação entre falantes, seus elementos são fundamentais para que a comunicação na L2 seja efetiva e, portanto, devem ser levados em consideração durante a avaliação.

Para tanto, em um primeiro momento, nos concentramos em identificar quais componentes da competência comunicativa são privilegiados e avaliados nas provas de compreensão e produção escrita das cinco certificações investigadas. Isso foi feito a partir dos exemplos de exames disponibilizados pelos centros certificadores, em que descrevemos cada teste considerando a sua tipologia e as características dos textos (tanto da prova de leitura quanto da proposta de produção escrita).

Em seguida, para cada certificação, investigamos os critérios de avaliação estabelecidos para as produções escritas, ou seja, quais parâmetros são utilizados para avaliar o desempenho dos candidatos nos testes de produção. Além de refletir sobre como a competência comunicativa é considerada nesses critérios, também buscamos evidenciar a presença ou ausência de elementos referentes à competência pragmática.

Por fim, a comparação dos resultados apresenta, em um primeiro momento, as semelhanças e diferenças observadas entre as quatro certificações italianas e, em seguida,

esses dados são comparados com os do Celpe-Bras, a fim de evidenciar as convergências e divergências entre as certificações da Itália e do Brasil, no que diz respeito à avaliação da competência comunicativa e, em especial, da competência pragmática.

3.1 As provas de compreensão escrita das certificações italianas

Os exames CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA avaliam a habilidade de compreensão escrita, principalmente, por meio de testes objetivos. No entanto, como foi visto no Capítulo 2, existem diferenças em relação ao tempo disponível para a realização de cada prova, ao número e ao tipo de testes. O Quadro 14 retoma e compara esses aspectos das quatro provas italianas:

Quadro 14: Provas de compreensão escrita CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA: duração, número e tipo dos testes

	CILS	CELI	CERT.IT	PLIDA
Duração	50 minutos	2 horas 15 minutos (com prova de produção escrita)	3 horas (com provas de produção escrita e compreensão oral)	70 minutos
Nº de testes	3	3	5	4
Tipo de testes	1) Múltipla escolha 2) Identificação de informações 3) Reconstrução de texto	1) Múltipla escolha 2) Identificação de informações 3) Perguntas abertas	1) Múltipla escolha 2) Identificação de sinônimos 3) Verdadeiro ou falso 4) Identificação de referentes 5) Identificação de informações	1) Múltipla escolha 2) Identificação de informações 3) Reconstrução de texto 4) Identificação de informações

A prova de compreensão escrita da CILS é composta por três testes e tem 50 minutos de duração total. Da mesma forma, há três testes na prova do CELI, porém o tempo de realização é estabelecido considerando também a prova de produção escrita e é de 2 horas e 15 minutos. A prova do PLIDA apresenta um teste a mais em relação aos anteriores e o tempo máximo dado aos candidatos é de até 70 minutos. Na CERT.IT, a compreensão escrita é avaliada por meio de cinco testes e não há um tempo de duração específico para a prova: o

candidato dispõe de três horas para concluir essa e as provas de compreensão oral e produção escrita.

No que diz respeito aos tipos de teste presentes nessas provas, foram identificadas cinco categorias gerais, descritas nos itens de 3.1.1 a 3.1.5. Há dois tipos de testes que estão em todas as provas de compreensão escrita: o de múltipla escolha e de identificação de informações/verdadeiro ou falso. CILS e PLIDA também apresentam testes de reconstrução de texto, que, como será discutido, têm formatos distintos. Já a CERT.IT conta com dois testes que não estão presentes nas demais provas: um de identificação de sinônimos e outro de identificação de referentes. A prova do CELI é a única que contém um teste com perguntas abertas.

3.1.1 Múltipla escolha

O primeiro teste de compreensão escrita de todos os exames italianos é de múltipla escolha. Esse tipo de teste, como foi discutido anteriormente, se tornou extremamente popular com a teoria psicométrico-estruturalista, que visava, sobretudo, à confiabilidade da avaliação (BARNI, 2000; MCNAMARA, 2000; LUCARELLI, 2005). A presença de testes de múltipla escolha nos atuais exames de certificação italianos confirma a afirmação de McNamara (2000) de que as práticas psicométrico-estruturalistas têm grande influência ainda nos dias de hoje.

Investigando os testes de múltipla escolha presentes nos modelos de prova de cada certificação, observam-se diferenças no que diz respeito à composição e ao formato. O Quadro 15 reúne informações sobre o tipo/gênero textual, o número de palavras dos textos propostos para leitura, bem como o número de itens de múltipla escolha e de alternativas.

Quadro 15: Características dos testes de múltipla escolha dos exames italianos

	CILS	CELI		CERT.IT	PLIDA
Tipo/gênero textual	Texto informativo	Texto narrativo	Texto narrativo	Texto informativo	Entrevista escrita
Nº de palavras	521	518	429	261	585
Nº de itens de múltipla escolha	7	4	5	6	3
Nº de alternativas	4	4	4	3	4

Na prova da CILS, há um texto informativo com 521 palavras, seguido de sete itens de múltipla escolha com quatro alternativas cada. Já o teste do CELI apresenta dois textos narrativos para leitura, um com 518 palavras e quatro itens e outro com 429 palavras e cinco itens, todos com quatro alternativas. No PLIDA, propõe-se para leitura uma entrevista escrita com 585 palavras e apenas três itens, também com quatro alternativas. Por fim, o teste da CERT.IT é composto por um texto informativo com apenas 261 palavras e seis itens, os quais, diferentemente das outras certificações, contêm somente três alternativas.

Cabe dizer que, entre os textos propostos para leitura, somente os da CERT.IT e do PLIDA apresentam a fonte, indicando que são textos autênticos: no teste da CERT.IT, consta que foi adaptado do *site* do jornal *La Repubblica*, enquanto no teste do PLIDA é dito que o texto foi extraído da revista *L'Espresso* de 4 de junho de 2015. Por outro lado, nos textos contidos na CILS e no CELI não fica claro quem é o autor ou qual é a sua origem.

A fim de identificar quais competências são necessárias para realizar esses testes, analisamos de maneira comparativa os textos propostos para leitura e os itens de múltipla escolha. Essa comparação nos permitiu observar que, de maneira geral, as alternativas corretas podem ser identificadas em trechos específicos dos textos. Para ilustrar isso, o Quadro 16 exemplifica, para cada teste, dois itens de múltipla escolha, evidenciando a alternativa correta em negrito, e, ao lado, o trecho do texto de referência em que é possível encontrar a resposta desejada. Buscando não enviesar a análise, os exemplos a seguir foram selecionados utilizando o mesmo critério: apresentamos o primeiro e o último item de cada teste. Como já mencionado, os testes completos podem ser encontrados nos Anexos de 1 a 4.

Quadro 16: Exemplos de itens de múltipla escolha

Exame	Itens de múltipla escolha	Trecho do texto com a resposta
CILS	<p>1. Margherita Hack ricorda in maniera positiva la sua insegnante delle scuole elementari perché</p> <p>A) era esigente e rigorosa con i suoi allievi.</p> <p>B) trasformava l'apprendimento in una esperienza piacevole.</p> <p>C) sperimentava differenti metodi di insegnamento.</p> <p>D) era dolce e materna in classe.¹⁷</p>	<p>Margherita Hack ricorda con affetto la sua prima maestra alle scuole elementari, "Perché", dice, "aveva un metodo unico: riusciva a insegnare l'aritmetica, la geografia e ci faceva divertire. Si giocava e si imparava".</p>

¹⁷ Item: 1. Margherita Hack se lembra de sua professora do ensino fundamental de uma maneira positiva porque A) era exigente e rigorosa com seus alunos. B) transformava o aprendizado em uma experiência agradável. C) experimentava diferentes métodos de ensino. D) era doce e maternal na sala de aula. Trecho do texto: Margherita Hack lembra-se com carinho de sua primeira professora no ensino fundamental: "Porque", diz, "ela tinha um método único: era capaz de ensinar aritmética, geografia e nos divertia. Brincávamos e aprendíamos".

	<p>7. Chiara Daraio ammira in Margherita Hack</p> <p>A) le sue doti umane e le sue capacità scientifiche.</p> <p>B) la notorietà che ha raggiunto.</p> <p>C) gli importanti risultati delle sue ricerche.</p> <p>D) l'influenza che esercita sulle giovani generazioni.¹⁸</p>	<p><i>Ammiro il suo impegno sociale nel diffondere la cultura scientifica.</i></p>
CELI	<p>1. Claudio Bossi</p> <p>A) fa dei turni di notte.</p> <p>B) è occupato anche la domenica.</p> <p>C) ha ricevuto l'incarico di fare delle indagini.</p> <p>D) ha scoperto che sul Titanic c'erano degli italiani.¹⁹</p>	<p><i>Claudio Bossi da vent'anni dedica tutto il suo tempo libero, fine settimana compresi, a "cacciare" gli italiani che erano presenti sul Titanic (...)</i></p>
	<p>5. Argene</p> <p>A) andò a vivere in California.</p> <p>B) si risposò in America.</p> <p>C) sopravvisse al marito.</p> <p>D) partorì durante il viaggio.²⁰</p>	<p><i>Insieme alla moglie, Argene Genovesi, si era imbarcato per il viaggio di ritorno, loro destinazione finale sarebbe stata la California. Nell'affondamento lui morì. Il 14 novembre Argene avrebbe dato alla luce una bambina.</i></p>
CERT.IT	<p>26. Il governo impone che...</p> <p>A) ...l'origine del pomodoro sia chiaramente indicata.</p> <p>B) ...il pomodoro straniero non possa essere venduto in Italia.</p> <p>C) ...i pomodori stranieri vengano trasformati in Italia.²¹</p>	<p><i>(...) dovranno indicare obbligatoriamente l'origine del prodotto (...)</i></p>
	<p>30. Il decreto...</p> <p>A) ...verrà attuato a poco a poco.</p> <p>B) ...è entrato in vigore definitivamente.</p> <p>C) ...ha previsto il ritiro delle etichette già prodotte.²²</p>	<p><i>I provvedimenti prevedono una fase per l'adeguamento delle aziende al nuovo sistema (...)</i></p>
PLIDA	<p>1. Secondo Muti, oggi nel mondo della musica classica</p> <p>A) si stanno affacciando talenti interessanti.</p> <p>B) si cerca soprattutto di intrattenere il pubblico.</p> <p>C) si dà troppo spazio agli artisti già conosciuti.</p>	<p><i>Anche nella musica classica ormai fa più colpo il saltimbanco di turno di chi cerca di lavorare in profondità.</i></p>

¹⁸ Item: 7. Chiara Daraio admira em Margherita Hack A) suas qualidades humanas e sua capacidade científica. B) a notoriedade que alcançou. C) os resultados importantes de sua pesquisa. D) a influência que exerce sobre as gerações mais jovens. Trecho do texto: Admiro o seu compromisso social em difundir a cultura científica.

¹⁹ Item: Claudio Bossi A) faz turnos à noite. B) está ocupado também aos domingos. C) foi contratado para fazer investigações. D) descobriu que havia italianos no Titanic. Trecho do texto: Há vinte anos Claudio Bossi dedica todo o seu tempo livre, incluindo fins de semana, a "caçar" os italianos que estavam presentes no Titanic (...).

²⁰ Item: Argene A) foi morar na Califórnia. B) se casou na América. C) sobreviveu e o marido não. D) deu à luz durante a jornada. Trecho do texto: Junto com sua esposa, Argene Genovesi, ele embarcou na viagem de volta, o destino final teria sido a Califórnia. No naufrágio ele morreu. Em 14 de novembro, Argene deu à luz a uma menina.

²¹ Item: 26. O governo exige que... A) a origem do tomate seja claramente indicada. B) o tomate estrangeiro não pode ser vendido na Itália. C) tomates estrangeiros sejam processados na Itália. Trecho do texto: (...) devem indicar obrigatoriamente a origem do produto (...).

²² Item: 30. O decreto... A) será implementado pouco a pouco. B) entrou em vigor definitivamente. C) previu a retirada dos rótulos já produzidos. Trecho do texto: As medidas prevêm uma fase de adaptação das empresas ao novo sistema (...).

	D) <i>si evita di affrontare temi legati all'attualità.</i> ²³	
	3. <i>A proposito del pop, Muti dice che</i> A) <i>è un misto degli altri generi.</i> B) <i>ha un legame con la tradizione.</i> C) <i>è un tipo di musica superficiale.</i> D) <i>ha una sua funzione educativa.</i> ²⁴	<i>(...) è evidente che c'è quella che compiace e piace perché non fa pensare.</i>

Os exemplos apresentados demonstram que a habilidade de leitura é avaliada a partir da compreensão de trechos isolados dentro de um texto maior. Comparando as respostas dos itens e as partes correspondentes do texto, é possível observar semelhanças principalmente do ponto de vista semântico: em todos os casos, a alternativa correta diz essencialmente o mesmo que o trecho selecionado, utilizando termos e construções diferentes.

É importante lembrar que, conforme afirmam Torresan & D'Angelo, o desenvolvimento da habilidade de leitura vai além do reconhecimento das palavras e de seu significado, de modo que o leitor “participa ativamente da criação do significado do que lê, fazendo contínuas inferências linguísticas, pragmáticas, emocionais e culturais” [*partecipa attivamente alla creazione del significato di quanto legge, compiendo continue inferenze linguistiche, pragmatiche, emotive e culturali*] (2011, p. 64). No entanto, como é possível observar pelos exemplos, os itens de múltipla escolha parecem se limitar a avaliar as inferências linguísticas, deixando de lado a compreensão do contexto e dos efeitos do texto. Isso significa que, para responder corretamente aos itens do teste, são necessários principalmente conhecimentos semânticos e lexicais, os quais permitem a compreensão da correspondência de significado entre a alternativa correta e o texto proposto para leitura.

Fazendo referência aos modelos de competência comunicativa apresentados no primeiro capítulo e aos seus componentes, a competência privilegiada por esses testes corresponderia às seguintes denominações: (a) *competência gramatical* de Canale & Swain (1980) e Canale (1983); (b) *competência organizacional* de Bachman (1990) e Bachman & Palmer (1996); *competência linguística* de Celce-Murcia et al. (1995) e Celce-Murcia (2007).

²³ Item: 1. Segundo Muti, hoje no mundo da música clássica A) talentos interessantes estão surgindo. B) acima de tudo, tenta-se entreter o público. C) é concedido muito espaço a artistas já conhecidos. D) evita-se abordar questões atuais. Trecho do texto: Mesmo na música clássica tem mais impacto o saltimbanco de plantão do que quem procura trabalhar em profundidade.

²⁴ Item: 3. Sobre o pop, Muti diz que A) é uma mistura dos outros gêneros. B) tem um vínculo com a tradição. C) é um tipo de música superficial. D) tem sua função educacional. Trecho do texto: É evidente que tem aquela [a música pop] que agrada porque não faz pensar (...).

Quanto ao QECR, em cujo modelo de competência comunicativa são fundamentados os exames italianos, é possível identificar que os conhecimentos e habilidades privilegiados pelos testes de múltipla escolha correspondem principalmente às ditas *competências linguísticas*. Entre seus subcomponentes, podemos mencionar a *competência lexical*, que “consiste no conhecimento e na capacidade de utilizar o vocabulário de uma língua” (2002, p.159), a *competência gramatical*, definida como “a capacidade para compreender e expressar significado, através da produção e do reconhecimento de frases e expressões bem construídas” (p. 161), bem como a *competência semântica*, a qual “trata da consciência e do controle que o aprendiz possui sobre a organização do significado” (p. 165).

Ao mesmo tempo, o fato de as respostas corretas serem identificadas em trechos isolados mostra que a compreensão global do texto e de seu contexto não é de fato avaliada. A respeito disso, segundo Ballarin,

Para que o processo de compreensão seja ativado efetivamente, o aluno deve ser capaz de extrair informações do “contexto” em que o evento comunicativo ocorre, ou seja, o assunto, o local (físico ou cultural), o momento em que acontece, o objetivo comunicação, o papel dos falantes, as normas sociais e culturais previstas para esse tipo de evento.

[Affinché il processo di comprensione possa attivarsi con efficacia, il discente deve poter attingere informazioni dal “contesto” in cui l’evento comunicativo ha luogo, cioè l’argomento, il luogo (físico o culturale), il momento in cui avviene, lo scopo della comunicazione, il ruolo dei parlanti, le norme sociali e culturali previste da quel tipo di evento.] (2011, p. 27)

Os testes de múltipla escolha investigados, contudo, não exigem a compreensão dessas informações relativas ao contexto. Uma vez que a habilidade de reconhecer a alternativa mais adequada para os itens depende, sobretudo, da compreensão de um único trecho, são deixadas de fora as habilidades discursivas e pragmáticas necessárias para a compreensão do todo e de seus significados implícitos.

3.1.2 Identificação de informações

Outro teste comum aos quatro exames italianos é o de identificação de informações, o qual, segundo Torresan (2015b), consiste em uma versão elaborada de verdadeiro ou falso. Esse tipo de teste, junto com a múltipla escolha, se tornou a forma de avaliação mais popular entre os testes de pontos discretos, que, como já discutido, foram amplamente difundidos com

a visão psicométrico-estruturalista (BARNI, 2000; MCNAMARA, 2000; LUCARELLI, 2005).

Analisando os testes contidos nos exemplos de cada prova, é possível observar diferenças entre as quatro certificações italianas. O Quadro 17 apresenta informações quanto ao número de textos propostos para leitura, bem como o tipo/gênero textual, o número total de palavras e o número de itens a serem respondidos pelos candidatos.

Quadro 17: Características dos testes de identificação de informações dos exames italianos

	CILS	CELI	CERT.IT		PLIDA	
Tipo/gênero textual	Texto prescritivo	Entrevistas escritas	Texto de jornal	Texto de jornal	Resenha de livro	Artigo
Nº de textos	1	2	1	4	2	1
Nº total de palavras	402	428	458	489	512	568
Nº de itens do teste	15	10	5	9	5	4

Apenas a CERT.IT apresenta a versão “tradicional”, ou seja, com um texto para leitura (adaptado de um jornal) e, em seguida, cinco itens para indicar se são verdadeiros ou falsos. Na prova da CERT.IT também consta uma variação desse teste: há quatro textos curtos (também extraídos de jornais) e nove itens e pede-se ao candidato que selecione o texto no qual as informações estão contidas. A versão da prova da CILS consiste em um texto prescritivo seguido de 15 itens, entre os quais o candidato deve selecionar aqueles que contêm as informações presentes no texto. Já o teste do CELI é composto por duas entrevistas escritas e 10 itens, solicitando que o candidato indique a qual texto se referem. Por fim, a prova do PLIDA apresenta dois testes de identificação de informações: no primeiro deles, há duas resenhas de um livro, seguidas de cinco itens, em relação aos quais é preciso indicar se são extraídos de apenas um dos dois textos ou de ambos; o segundo teste consiste em um artigo e quatro perguntas, solicitando que o candidato escreva em qual parágrafo encontra-se a resposta para cada pergunta.

Vale ressaltar que os testes de identificação de informações da CILS, CELI e PLIDA não sinalizam a fonte do texto proposto para leitura. Somente a CERT.IT indica, ao final de cada texto, o site do jornal de onde foi extraído, junto com o dado de que houve adaptação.

Assim como para os testes de múltipla escolha, comparamos os itens e os textos de leitura propostos nos diferentes testes de identificação de informações, a fim de refletir sobre as competências principalmente utilizadas para realizá-los. Novamente, observamos que as respostas dos itens podem ser localizadas em trechos específicos dos textos. Isso é demonstrado nos exemplos a seguir, em que, para cada teste, mais uma vez, são comparados o primeiro e o último item e a parte do texto de referência que contém essa informação.

Quadro 18: Exemplos de itens de identificação de informações

Exame	Itens do teste	Parte do texto que contém a resposta
CILS	<i>1. Alle strutture del servizio mensa dell'Università degli Studi Roma Tre non possono accedere i docenti e il personale tecnico amministrativo che lavora all'Università.²⁵</i>	<i>Gli utenti Il servizio di ristorazione è accessibile a tutti gli studenti iscritti presso l'Università degli Studi Roma Tre.²⁶</i>
	<i>15. Il menù delle pietanze subisce variazioni in base alla stagione.²⁷</i>	<i>Il menù a disposizione è adattato alle esigenze climatiche delle diverse stagioni (...)²⁸</i>
CELI	<i>10. La sua condotta ha influenzato il risultato finale.²⁹</i>	<i>Quali sono stati i motivi della tua bocciatura? Sono stati due: la poca voglia di studiare e il pessimo comportamento scolastico.³⁰</i>
	<i>19. Ci sono obiettivi che si devono raggiungere.³¹</i>	<i>Anche se a scuola non ho voglia di fare niente, mi riscriverei, perché mi sento in dovere di arrivare a prendere il diploma.³²</i>
CERT.IT	<i>37. Grazie agli aerei elettrici i costi dei biglietti aerei diminuiranno.³³</i>	<i>(...) tagliando i costi del carburante, i prezzi dei voli crolleranno.³⁴</i>
	<i>40. Paul Robertson non crede che questi aerei possano essere messi in commercio a breve.³⁵</i>	<i>“Tuttavia, se la tecnologia migliora al ritmo attuale, presto gli aerei commerciali elettrici saranno realtà.”³⁶</i>

²⁵ 1. Não podem acessar as instalações do serviço de “restaurante estudantil” da Universidade Roma Tre professores e funcionários técnico-administrativos que trabalham na Universidade.

²⁶ 15. O serviço de restaurante é acessível a todos os alunos matriculados na Universidade Roma Tre.

²⁷ O cardápio dos pratos muda de acordo com a estação.

²⁸ O cardápio disponível é adaptado às exigências climáticas das diferentes estações do ano.

²⁹ 10. Sua conduta influenciou o resultado final.

³⁰ Quais foram as razões para a sua reprovação? Foram duas: a falta de vontade de estudar e o péssimo comportamento escolar.

³¹ 19. Há objetivos que devem ser alcançados.

³² Mesmo que eu não queira fazer nada na escola, eu me inscreveria de novo, porque me sinto no dever de obter meu diploma.

³³ 37. Graças aos aviões elétricos, o custo das passagens aéreas diminuirá.

³⁴ (...) cortando os custos de combustível, os preços dos voos cairão.

³⁵ 40. Paul Robertson não acredita que esses aviões possam ser comercializados tão cedo.

³⁶ “No entanto, se a tecnologia melhorar no ritmo atual, logo os aviões comerciais elétricos se tornarão realidade.”

PLIDA	4. De Silva tratta in modo originale l'incapacità di vivere. ³⁷	L'autore è stato in grado di affrontare un argomento come l'inadeguatezza umana con uno stile frizzante e soave senza sfiorare la banalità. ³⁸
	8 Malinconico si sente poco adatto alla realtà che lo circonda. ³⁹	Malinconico è anche un outlet, cioè un uomo che si definisce appartenente al campionario della stagione passata, che vive male il rapporto con l'attualità e in questo ha difficoltà ad afferrare la vita perché la vita lo supera continuamente. ⁴⁰

Assim como foi visto nos testes de múltipla escolha, os itens corretos dos testes de identificação de informações também podem ser localizados isoladamente no texto de leitura. Porém, como afirmam Torresan & D'Angelo, “a língua não é composta apenas por palavras que carregam informações sobre pessoas, ideias e o estado das coisas” [*La lingua non è fatta di sole parole che portano in sé informazioni riguardanti le persone, le idee, lo stato delle cose*] (2011, p. 64). O componente contextual – que envolve as habilidades e conhecimentos pragmáticos – também é indispensável para que a compreensão aconteça de maneira completa e eficaz (BALLARIN, 2011), o que ocorreria se as provas previssem também atividades para as quais fosse necessário demonstrar o entendimento do efeito do texto proposto, de seu alcance, da relação entre o produtor do texto e seu(s) destinatário(s).

A respeito disso, segundo Torresan & D'Angelo, na habilidade de leitura parecem estar entrelaçados conhecimentos tanto linguísticos como pragmáticos:

No momento em que lemos, nossa capacidade criativa traz informações fatuais em relação às nossas experiências linguísticas e pragmáticas e isso nos permite alcançar uma maior compreensão do texto, ao mesmo tempo, é o início das nossas previsões sobre o que pode ser dito naquele determinado contexto.

[*Nel momento in cui leggiamo, la nostra abilità creativa riporta le informazioni fattuali alle nostre esperienze linguistiche e pragmatiche e questo ci permette di raggiungere una comprensione maggiore del testo, allo stesso tempo, dà inizio alle nostre previsioni su ciò che potrà essere detto in quel determinato contesto.*] (2011, p. 65)

³⁷ 4. De Silva trata a incapacidade de viver de uma maneira original.

³⁸ O autor foi capaz de lidar com um assunto como a inadequação humana, com um estilo brilhante e doce, sem tocar na banalidade.

³⁹ 8. Malinconico se sente pouco adaptado à realidade que o cerca.

⁴⁰ Malinconico também é um outlet, ou seja, um homem que se define como pertencente à temporada passada, que vive mal no relacionamento com os assuntos atuais e que tem dificuldade em entender a vida, porque a vida o ultrapassa constantemente.

De acordo com os autores, as competências linguísticas e pragmáticas seriam, portanto, indispensáveis para o processo de compreensão escrita. Contudo, a interação entre elas parece não ser avaliada nos testes de identificação de informações, já que, assim como visto nos exemplos de múltipla escolha, o fato de que responder corretamente ao teste depende apenas da compreensão de determinadas passagens indica que o candidato deve utilizar, sobretudo, conhecimentos e habilidades semântico-lexicais, que contribuem para o reconhecimento e a compreensão de termos e expressões de significado semelhante.

Mais uma vez, isso mostra que os componentes da competência comunicativa avaliados por esses testes são essencialmente aqueles que incluem as habilidades e conhecimentos semântico-lexicais e morfossintáticos, definidos como *competência gramatical* (CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983), *competência organizacional* (BACHMAN, 1990; BACHMAN & PALMER, 1996) e *competência linguística* (CELCE-MURCIA et al., 1995; CELCE-MURCIA, 2007) ou *competências linguísticas*, no modelo do QECCR (2001), com estas últimas incluindo as *competências lexical, semântica e gramatical*.

3.1.3 Reconstrução de texto

Tanto a prova da CILS quanto a do PLIDA apresentam um teste de reconstrução de texto, que, no entanto, é construído, em cada exame, de forma distinta. O teste da CILS consiste em 11 itens que devem ser colocados na ordem correta, tendo como resultado final um texto coerente e coeso que reconstitui o texto de partida. Já no teste do PLIDA há um texto em que faltam três partes, as quais devem ser identificadas pelo candidato entre cinco itens dados.

O Quadro 19 mostra exemplos extraídos desses testes. Para a CILS, foram escolhidos os três primeiros itens que o candidato deve colocar na ordem correta, enquanto para o PLIDA são apresentadas as três primeiras partes do texto, uma das quais, sublinhada no quadro, é aquela que foi retirada pelos elaboradores da prova e deve ser selecionada pelo candidato entre as alternativas dadas.

Quadro 19: CILS e PLIDA – Exemplos de teste de reconstrução de texto

CILS	PLIDA
<p>(1) <i>Salve ragazzi. Sono in piena crisi esistenziale. Cerco consigli e suggerimenti. Ho 29 anni e una laurea in Scienze dell'educazione.</i></p> <p>(2) <i>Lavoro da 11 anni nel settore dell'educazione, sono presidente di una cooperativa sociale, prendo uno stipendio discretamente buono, soprattutto di questi tempi</i></p> <p>(3) <i>Grazie allo stipendio, a giugno 2012 vorrei coronare un mio grande sogno: sposarmi con la donna della mia vita con cui sono fidanzato da 10 anni.</i>⁴¹</p>	<p><i>Scrivere una relazione, un articolo, un rapporto, uno studio di fattibilità, un manuale o un libro è un'attività che gli ingegneri e gli scienziati devono costantemente svolgere nella loro carriera. Eppure alcuni pensano che la redazione di un manoscritto sia la parte più noiosa e frustrante di un lavoro, che scrivere sia un'interruzione irritante del loro "vero" lavoro, un'attività di livello inferiore. Altri ritengono che scrivere sia un'attività che ha un solo scopo legittimo, quello di informare, trasmettere informazioni e dati da una testa all'altra. (9) <u>D. Le altre due funzioni della scrittura in genere, e di quella tecnico-scientifica in particolare, persuadere e motivare, secondo loro non riguardano gli scienziati. L'idea che la scrittura deve essere circoscritta solo ai fatti e ai dati è limitativa: i problemi, le conclusioni e le raccomandazioni non sono dati, eppure giocano un ruolo importante in molta documentazione.</u> Gli ingegneri e gli scienziati, per essere efficaci, devono fare molto di più che informare: devono anche provare, spiegare, valutare, giustificare, difendere, attaccare, scegliere, sostenere, confutare. (...)</i>⁴²</p>

No caso da CILS, os itens a serem ordenados para reconstruir o texto de partida correspondem a pequenos trechos, com apenas um ou dois períodos. Assim, a habilidade de colocá-los em ordem depende, em primeiro lugar, do conhecimento semântico-lexical e morfossintático que permite reconhecer o significado expresso em cada item. Além disso, também são necessárias habilidades de coerência e coesão, de modo que as diferentes partes do texto sejam organizadas e façam sentido também do ponto de vista lógico.

Cabe dizer que, no já citado artigo de 2011, que sugere técnicas e indicações de métodos para aulas de leitura, Torresan & D'Angelo mencionam que esse teste de

⁴¹ (1) Olá, pessoal. Estou em plena crise existencial. Procurando dicas e truques. Tenho 29 anos e sou formado em Ciências da Educação. (2) Trabalho no setor educacional há 11 anos, sou presidente de uma cooperativa social, recebo um salário bastante bom, principalmente nos dias de hoje. (3) Graças ao meu salário, em junho de 2012, eu gostaria de realizar meu grande sonho: casar com a mulher da minha vida, com quem estou noivo há 10 anos.

⁴² Escrever um relatório, um artigo, um estudo de viabilidade, um manual ou um livro são atividades que engenheiros e cientistas devem constantemente realizar em sua carreira. No entanto, alguns pensam que escrever um manuscrito é a parte mais chata e frustrante de um trabalho, que escrever é uma interrupção irritante de trabalho "real", uma atividade de nível inferior. Outros acreditam que a escrita é uma atividade que tem apenas um objetivo legítimo, o de informar, transmitir informações e dados de uma cabeça para outra. As outras duas funções da escrita em geral, e da técnico-científica em particular, persuadir e motivar, segundo eles, não dizem respeito aos cientistas. A idéia de que a escrita deve se limitar apenas a fatos e dados é limitadora: problemas, conclusões e recomendações não são dados, mas desempenham um papel importante em muita documentação. Para serem eficazes, engenheiros e cientistas devem fazer muito mais do que informar: eles também devem tentar, explicar, avaliar, justificar, defender, atacar, escolher, apoiar, refutar. (...)

reconstrução de texto da CILS é de “extrema dificuldade mesmo para um falante nativo. A fragmentação é excessiva e os textos são marcadamente não autênticos (com situações inverossímeis)” [*estrema difficoltà anche per un madrelingua. Lo spezzettamento è eccessivo e i testi sono marcatamente non autentici (con situazioni inverosimili)*] (p. 75).

No teste do PLIDA, por outro lado, os trechos a serem selecionados para constituir o texto são mais longos, exigindo uma compreensão mais ampla: não apenas dos significados dos períodos, mas também da relação de sentido em porções de texto maiores. Mesmo assim, o teste continua privilegiando as habilidades de coerência e coesão, utilizadas para que haja lógica no texto como um todo. Além disso, segundo Ballarin, a técnica de *incastro tra paragrafi* [encaixe entre parágrafos] pode ser “particularmente eficaz no processo de reconhecimento e reconstrução da arquitetura do texto” [*particolarmente efficace proprio nel processo di riconoscimento e ricostruzione dell’architettura del testo*] (2011, p. 30).

Uma avaliação dos testes de reconstrução de texto baseada nos componentes da competência comunicativa descritos pelo QECR revela que, além das competências lexical, gramatical e semântica, eles parecem avaliar principalmente a competência que os estudos chamaram *discursiva* ou *textual*, que inclui justamente a coerência e a coesão.

3.1.4 Identificação de sinônimos e de referentes

Ao contrário das outras provas, a CERT.IT apresenta dois testes voltados ao reconhecimento de termos específicos: um de identificação de sinônimos e outro de identificação de referentes. No primeiro caso, é utilizado o mesmo texto de leitura do teste de múltipla escolha, apresentando cinco termos e indicando a numeração das linhas para facilitar sua localização. Solicita-se que o candidato encontre no texto palavras que tenham o mesmo significado daquelas que constam nos itens. Também o teste de identificação de referentes é baseado em um texto já utilizado, dessa vez o do teste de verdadeiro ou falso. O objetivo é identificar os elementos a que se refere cada um dos cinco itens dados.

Para cada teste, o Quadro 20 apresenta, em uma coluna, o primeiro e o último item (com a indicação das linhas correspondentes, assim como está na prova) e, na coluna ao lado, os trechos do texto em que podem ser identificados o sinônimo ou o referente, que, para maior clareza, evidenciamos em negrito.

Quadro 20: CERT.IT – Exemplos dos testes de identificação de sinônimos e de referentes

Teste de identificação de sinônimos	<i>resa pubblica</i> ⁴³ [linhas 5-10]	<i>annunciata oggi al Forum Coldiretti di Cernobbio</i> ⁴⁴
	<i>Individuabili</i> ⁴⁵ [linhas 15-20]	<i>Le indicazioni sull'origine dovranno essere apposte sull'etichetta in un punto evidente e nello stesso campo visivo in modo da essere facilmente riconoscibili, chiaramente leggibili ed indelebili.</i> ⁴⁶
Teste de identificação de referentes	<i>...questi voli... Quali?</i> ⁴⁷ [linha 10]	<i>(...) aziende che sviluppano aerei elettrici. La vera e grande svolta di questi voli "a emissioni zero" sarà la riduzione dell'inquinamento atmosferico</i> ⁴⁸
	<i>...ci mostrano... A chi?</i> ⁴⁹ [linha 27]	Não há outro referente no texto. "Ci" pode se referir "a nós" ou "aos leitores".

Em ambos os casos, os conhecimentos necessários para resolver o teste são, sobretudo, morfosintáticos e semântico-lexicais. Assim, esses testes da CERT.IT também privilegiam a avaliação das competências linguísticas, especialmente os subcomponentes lexical e gramatical.

3.1.5 Respostas abertas

Entre as quatro provas italianas, o único teste que não apresenta uma única resposta correta é do CELI. Ao contrário do que foi visto nos testes anteriores, neste é possível avaliar a compreensão escrita junto com o uso produtivo da língua. O teste consiste em um texto para leitura e, em seguida, são feitas quatro perguntas, para as quais o candidato deve construir respostas curtas.

Comparando o texto de leitura e os itens a serem respondidos, observa-se que as perguntas são de tipo inferencial, definidas por Torresan & D'Angelo como aquelas que "forçam o leitor a ler nas entrelinhas, ou a elaborar conjecturas, a conectar dados não disponíveis diretamente na superfície do texto" [*costringono il lettore a leggere tra le righe,*

⁴³ Tornada pública.

⁴⁴ Anunciada hoje no *Forum Coldiretti di Cernobbio*.

⁴⁵ Identificáveis.

⁴⁶ As indicações sobre a origem devem ser afixadas no rótulo em um ponto evidente e no mesmo campo visual para serem facilmente **reconhecíveis**, claramente legíveis e indelévels.

⁴⁷ ...esses vôos... Quais?

⁴⁸ (...) empresas que desenvolvem aviões elétricos ». A grande virada real desses voos de "emissão zero" será a redução da poluição do ar.

⁴⁹ ...nos mostram... A quem?

ovvero a elaborare congetture, a collegare dati non direttamente reperibili sulla superficie del testo] (2011, p. 73). Diferente do que acontece nos outros testes analisados, as respostas para as perguntas não são localizadas em trechos específicos, evitando que o candidato possa responder apenas copiando tais informações. Ao contrário, é necessário compreender o que é dito em trechos mais longos, a fim de obter a resposta solicitada. Para ilustrar isso, o Quadro 21 apresenta a primeira e a última pergunta do teste, indicando o número de palavras exigido, assim como as respostas esperadas (extraídas das soluções publicadas no site do CELI) e os trechos do texto de leitura que contêm a informação correspondente.

Quadro 21: CELI B2 - Exemplos do teste de respostas abertas

Pergunta	Exemplo de resposta correta	Trecho do texto de referência
<i>In quale occasione i destini di Roberto e Sander si sono incrociati?</i> ⁵⁰ [12 a 18 palavras]	<i>Quando Roberto, dato che gli serviva un cavallo, è andato in Olanda per comprarlo.</i>	<i>La storia di Sander e Roberto inizia lo scorso settembre. Sander vive in Olanda ed è quello che nell'ambiente viene definito un cavallo difettoso (...). Roberto Previtali sta a più di 1.100 chilometri di distanza, a Bergamo, ed è quello che normalmente viene definito un bravo ragazzo: il mattino lavora, la sera studia, il pomeriggio cavalca: l'amore per i cavalli in casa Previtali si tramanda da generazioni. Nella piccola scuderia di famiglia ce ne sono dieci, ma ne serve uno nuovo e si parte per l'Olanda.</i>
<i>In che modo Roberto è riuscito a rendere Sanders competitivo e vincente?</i> ⁵¹ [10 a 15 palavras]	<i>Cercando di capire il suo carattere e conquistando la sua fiducia.</i>	<i>“Dopo ogni salto Sander si imbestialisce e io mi spaventavo. Poi ho imparato a conoscerlo, a parlare il suo stesso linguaggio, a comprendere quello che voleva dirmi con i suoi saltelli. E lui ha imparato a fidarsi di me. Un cavallo va capito, se vuoi ottenere da lui grandi risultati”. E i risultati sono arrivati: dopo aver vinto il premio Saut Hermès a Parigi, Roberto è stato definito dalla stampa di settore “la rivelazione italiana”.</i>

⁵⁰ Pergunta: Em que ocasião os destinos de Roberto e Sander se cruzaram? Resposta: Quando Roberto, como precisava de um cavalo, foi à Holanda comprá-lo. Trecho do texto: A história de Sander e Roberto começa em setembro passado. Sander mora na Holanda e é visto como um cavalo defeituoso (...). Roberto Previtali fica a mais de 1.100 quilômetros de distância, em Bérghamo, e é normalmente chamado de bom menino: de manhã trabalha, à noite estuda, à tarde cavalga: o amor por cavalos na casa dos Previtali é transmitido por gerações. No pequeno estábulo familiar, há dez, mas é necessário um novo e por isso parte para a Holanda.

⁵¹ Pergunta: Como Roberto conseguiu tornar Sanders competitivo e vencedor? Resposta: Tentando entender seu caráter e ganhando sua confiança. Trecho do texto: “Depois de cada salto, Sander ficava bravo e eu ficava com medo. Então aprendi a conhecê-lo, a falar sua própria língua, a entender o que ele queria me dizer com seus saltos. E ele aprendeu a confiar em mim. Um cavalo deve ser entendido, se você deseja grandes resultados dele”. E os resultados chegaram: depois de ganhar o prêmio Saut Hermès em Paris, Roberto foi definido pela imprensa como “a revelação italiana”.

Ainda que as perguntas exijam a compreensão de trechos mais longos, as competências necessárias para responder corretamente ao teste do CELI são, mais uma vez, principalmente aquelas linguísticas, ou seja, as que o QEQR denomina *competências gramatical, semântica e lexical*. Para iniciar a atividade, é preciso utilizar o conhecimento semântico-lexical que permite reconhecer e compreender as partes do texto a que se referem as perguntas e, em um segundo momento, o candidato deve recorrer também à competência gramatical, utilizando conhecimentos e habilidades morfosintáticas para responder as perguntas e expressar o significado almejado.

3.2 As provas de produção escrita das certificações italianas

Diferente do que foi visto nas provas de compreensão escrita, em que os testes são do tipo que se define “objetivo”, os exames CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA avaliam a produção escrita por meio de “testes subjetivos”, isto é, que exigem respostas abertas, construídas pelos candidatos.

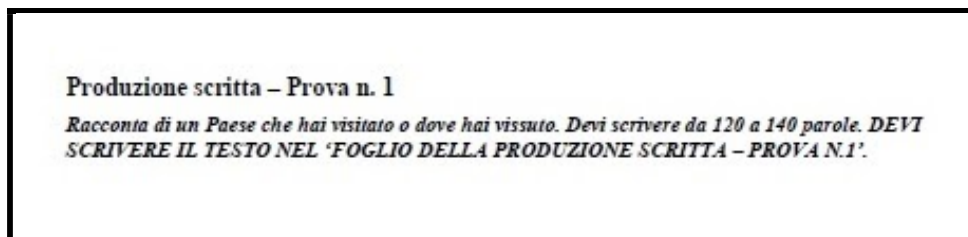
A seguir, apresentamos, para cada certificação, exemplos de testes contidos na prova de produção escrita, extraídos dos modelos de exame disponíveis *online*. Em um primeiro momento, é feita a caracterização desses testes, em que descrevemos as instruções, a proposta de produção, o número de palavras requerido, a tipologia e/ou o gênero textual. A partir disso, buscamos evidenciar a presença ou a ausência de elementos pragmáticos em cada proposta de produção escrita. Nos concentramos, sobretudo, nos seguintes aspectos, que, como já discutido, dizem respeito à competência pragmática: adequação das produções em relação ao contexto, ao tipo/gênero textual, ao(s) interlocutor(es) e à finalidade da comunicação.

Em seguida, apresentamos os critérios adotados por cada centro de certificação para avaliar as produções escritas dos candidatos. A partir da descrição desses critérios e do peso atribuído a cada um deles, investigamos quais componentes da competência comunicativa são de fato avaliados pelos testes de produção escrita, tomando como referência os modelos discutidos no Capítulo 1. Buscamos refletir, em especial, se e de que maneira os parâmetros de avaliação estabelecidos pelas quatro certificações italianas incluem elementos relativos à competência pragmática.

3.2.1 CILS

A prova de produção escrita do exame CILS de nível B2 é composta por dois testes. Embora em ambos seja solicitado que os candidatos escrevam textos a partir de uma proposta pré-definida, eles possuem características distintas. A seguir, apresentamos o primeiro:

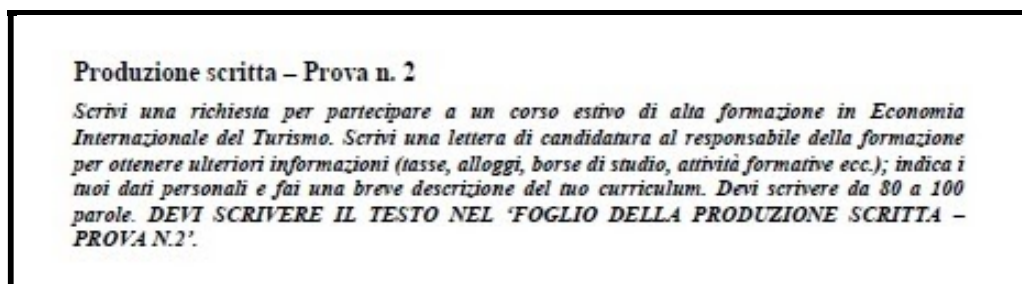
Figura 1: CILS B2 – Teste 1 da prova de produção escrita



Como se observa no exemplo, o teste consiste em uma simples instrução: utilizando de 120 a 140 palavras, o candidato deve escrever sobre um lugar que visitou ou onde viveu. Embora bastante familiar, a proposta não inclui nenhuma indicação a respeito do contexto de comunicação: não fica explícito quem é o destinatário, qual é a situação ou a finalidade comunicativa do texto. Assim, a produção do candidato é feita sem que ele considere um determinado interlocutor ou contexto, aspectos que, como foi discutido, influenciam a forma como nos comunicamos. Essa produção aparentemente “neutra” revela que o desempenho de um candidato nesse teste poderá não incluir as adequações pragmáticas, tão essenciais na comunicação.

Já o segundo teste, exemplificado a seguir, exige a produção de um texto de 80 a 100 palavras, apresentando instruções mais detalhadas em relação ao teste anterior.

Figura 2: CILS B2 – Teste 2 da prova de produção escrita



Ao contrário do que foi visto no primeiro teste, neste a proposta de produção escrita é contextualizada. Em primeiro lugar, solicita-se que o candidato faça um pedido para participar

de um curso de formação em Economia Internacional do Turismo. Além disso, fica claro o gênero e o propósito do texto a ser produzido: deve-se escrever uma “carta de candidatura/inscrição” para o responsável do curso a fim de obter mais informações (nas instruções consta, inclusive, que tipo de informações deve ser solicitado). Por fim, pede-se que o candidato inclua seus dados pessoais e uma breve descrição do seu currículo.

Dessa forma, além dos elementos estruturais da língua, necessários para escrever um texto correto do ponto de vista gramatical, e do conhecimento lexical, que determina a riqueza do vocabulário utilizado na produção, o teste parece envolver também elementos pragmáticos, mais diretamente ligados à situação comunicativa. Isso é observado por meio da solicitação de realização de dois atos de fala (AUSTIN, 1962) – como fazer um pedido e obter informações –, que representam o propósito do texto. A proposta inclui um objetivo a ser alcançado (participar do curso) e um interlocutor específico a quem se dirigir (o responsável pelo curso), de modo que o contexto de comunicação é definido e exerce um papel importante: sabe-se qual é a finalidade da composição a ser escrita e quem são o enunciador e o destinatário da mensagem. Isso permite que o candidato demonstre, por meio de sua produção, se é capaz de adequar o seu discurso a esses elementos.

Os critérios utilizados para avaliar as produções escritas da CILS podem ser encontrados nas *Linee Guida*. Segundo consta no documento, “os testes são avaliados de acordo com o perfil de competência linguística e comunicativa previsto para cada nível, a adequação das tarefas solicitadas, o nível de autonomia e domínio na gestão da língua” [*le prove sono valutate secondo il profilo di competenza linguistica e comunicativa previsto per ciascun livello, l’adeguatezza ai compiti richiesti, il livello di autonomia e di padronanza nella gestione della lingua*] (p. 17). Isso demonstra o intuito do Centro CILS de se alinhar às teorias mais recentes sobre avaliação em L2, considerando também os aspectos relativos ao uso da língua para a comunicação, e não somente os aspectos formais, como o conhecimento gramatical e de vocabulário, que durante muitas décadas foram centrais no âmbito do *language testing* (BACHMAN, 1990; MCNAMARA, 2000; FULCHER & DAVIDSON, 2007).

Para avaliar o primeiro teste, são utilizados quatro parâmetros e, para o segundo, cinco. Cada um deles apresenta uma pontuação máxima a ser atingida, de modo que, somados, os critérios de avaliação equivalem a 10 pontos para cada teste. Assim, a prova de produção escrita vale um total de 20 pontos. O Quadro 22 apresenta os parâmetros

estabelecidos para avaliar os dois testes que compõem essa prova e a pontuação correspondente.

Quadro 22: Critérios de avaliação da prova de produção escrita CILS B2

Teste 1		Teste 2	
a) eficácia comunicativa	até 4 pontos	a) eficácia comunicativa	até 3 pontos
b) precisão morfossintática	até 3,5 pontos	b) precisão morfossintática	até 3,5 pontos
c) adequação e riqueza lexical	até 1,5 ponto	c) adequação e riqueza lexical	até 1,5 ponto
d) ortografia e pontuação	até 1 ponto	d) ortografia e pontuação	até 1 ponto
		e) registro/adequação estilística	até 1 ponto

Os testes apresentam, em comum, quatro critérios de avaliação: *eficácia comunicativa*, *precisão morfossintática*, *adequação e riqueza lexical* e *ortografia e pontuação*. O segundo teste conta ainda com um quinto critério, referente ao *registro/adequação estilística*, cuja inclusão depende provavelmente do tipo de produção que, diferente do teste 1, inclui o contexto de comunicação.

Um dos parâmetros mais relevantes é o da *eficácia comunicativa*, cuja pontuação máxima atribuída é de 4 pontos no primeiro teste e de 3 pontos no segundo. Esse parâmetro, definido como “a capacidade do candidato de transmitir a informação, a mensagem” [*la capacità del candidato di far passare l’informazione, il messaggio*] (p. 17), é bastante complexo, pois envolve tanto aspectos linguísticos (como a sintaxe, a morfologia, o léxico) como também discursivos, pragmáticos e socioculturais, isto é, em última instância, todos os componentes da competência comunicativa: as *competências linguísticas* (CELCE-MURCIA et al., 1995; QEQR, 2001; CELCE-MURCIA, 2007), a *competência discursiva* (CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983; QEQR, 2001), a *competência sociolinguística* (HYMES, 1972; CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983; BACHMAN, 1990; QEQR, 2001) e a *competência pragmática* (BACHMAN, 1990; QEQR, 2001). Também nas *Linee Guida*, afirma-se que na prova de nível B2 esse parâmetro deve ter um peso maior e prevalecer sobre os aspectos formais.

Outro parâmetro relevante do ponto de vista da pontuação é a *precisão morfossintática*, que, em ambos os testes, vale até 3,5 pontos. Consiste no “uso adequado das

estruturas e formas previstas pelo nível de competência” [*l’uso adeguato delle strutture e forme previste dal livello di competenza*] (p. 18) e, portanto, refere-se à competência definida pelo QEER como gramatical, a qual é considerada parte das competências linguísticas.

Já os parâmetros relativos à *adequação e riqueza lexical* e à *ortografia e pontuação* têm menor relevância, consistindo em somente 1 ou 1,5 do total de 10 pontos para cada teste. No primeiro caso, avalia-se “o uso de um léxico adequado ao contexto de comunicação previsto para o nível” [*l’uso di un lessico adeguato al contesto di comunicazione previsto nel livello*] (p. 18) e, no último, “o respeito às convenções ortográficas do italiano standard” [*il rispetto delle convenzioni ortografiche dell’italiano standard*] (p. 18). Ambos os parâmetros fazem referência direta a componentes das competências linguísticas: as competências lexical, ortográfica e ortoépica.

Observa-se, portanto, uma contradição em relação ao que é dito nas *Linee Guida*: apesar de ser afirmado que, para o nível B2, o parâmetro da eficácia comunicativa prevalece sobre os aspectos formais, a pontuação atribuída a esses aspectos é superior – a soma dos pontos relativos aos critérios de precisão morfosintática, adequação e riqueza lexical e ortografia e pontuação é de 6 (do total de 10 pontos para cada teste), enquanto que para a eficácia comunicativa são 3 ou 4 pontos.

Além dos quatro critérios mencionados, o teste 2 também avalia o *registro/ adequação estilística*, entendido como “o uso do registro formal/informal de acordo com as regras pragmáticas e a adequação do texto à tipologia textual” [*l’uso del registro formale/informale secondo le regole pragmatiche e l’adeguatezza del testo alla tipologia testuale*] (p. 18). Esse é, portanto, o único parâmetro que envolve explicitamente a competência pragmática. No entanto, cabe lembrar que, além de ser considerado em somente um dos testes, a pontuação máxima atribuída é de apenas 1 ponto, o que demonstra sua baixa relevância.

Como é possível observar, os parâmetros utilizados pelos examinadores da CILS para avaliar as produções escritas privilegiam, sobretudo, as competências linguísticas. Isso significa que, embora na proposta do teste 2 seja incluída a competência pragmática, já que o candidato deve produzir atos de fala e adequar sua produção ao contexto e ao destinatário, esses elementos influem de maneira muito marginal, com apenas 1 ponto dos 20 previstos para os dois testes de produção escrita. Em outras palavras, mesmo que um dos testes proponha uma situação contextualizada para a produção textual, se, ainda assim, a avaliação dos elementos pragmáticos contribuir de forma tão limitada na pontuação global, a competência pragmática dos candidatos não será avaliada de fato.

3.2.2 CELI

Assim como a CILS, a prova CELI B2 também apresenta dois testes de composição escrita. No entanto, há a possibilidade de escolher entre duas ou três propostas, permitindo que o candidato realize aquela que lhe é mais familiar, o que pode melhorar o seu desempenho no teste.

O primeiro teste, exemplificado a seguir, apresenta as seguintes propostas:

Figura 3: CELI B2 – Teste 1 da prova de produção escrita

Prova di Produzione di Testi Scritti	CELI 3-Sessione primaverile 2018
PARTE B PROVA DI PRODUZIONE DI TESTI SCRITTI	
B.1 Svolgere UNO dei seguenti compiti. (Da un minimo di 120 ad un massimo di 180 parole) Scrivere nello spazio riservato a B.1 nel Foglio delle Risposte	
<p>1 I genitori esercitano un'influenza determinante nell'educazione dei figli. Lei come pensa che essi dovrebbero comportarsi con i ragazzi per prepararli adeguatamente ad affrontare la vita? È meglio che assumano un atteggiamento rigido e severo o è preferibile un atteggiamento permissivo? Esponga e argomenti le Sue opinioni in proposito, facendo anche riferimento alla Sua esperienza di figlio o di genitore.</p> <p style="text-align: center;">Scrivere nel Foglio delle Risposte</p>	
<p>2 "Vietato fumare" è probabilmente uno dei divieti più trasgrediti. Ci sono dei Paesi tolleranti riguardo al fenomeno del fumo e altri, invece, in cui c'è una vera e propria caccia ai fumatori, considerati quasi come dei criminali che danneggiano non solo se stessi, ma anche la salute pubblica. Per un dibattito sul fumo, Lei scrive un intervento in cui esprime le Sue opinioni su questo problema e sul giusto atteggiamento da adottare nei confronti dei fumatori.</p> <p style="text-align: center;">Scrivere nel Foglio delle Risposte</p>	

As instruções dizem de maneira clara que o candidato deve escolher uma das duas propostas para realizar a sua produção escrita [*Svolgere UNO dei seguenti compiti*], que deve conter entre 120 e 180 palavras.

A primeira proposta se inicia com uma declaração, a qual introduz o tema abordado pelo teste: “os pais exercem uma influência determinante na educação dos filhos”. A partir disso, são feitas duas perguntas a respeito da opinião do candidato sobre essa afirmação: “Como você acha que eles [os pais] deveriam se comportar com os filhos para prepará-los adequadamente para enfrentar a vida? É melhor que assumam uma postura rígida e severa ou é preferível uma postura permissiva?”. Por fim, pede-se explicitamente que o candidato exponha a sua opinião sobre o assunto e argumente, tomando como base a sua própria experiência enquanto mãe/pai ou filha/o. Embora fique claro que o candidato deve escrever um texto argumentativo, a proposta não fornece detalhes sobre o contexto de produção nem estabelece um interlocutor a quem se dirigir.

A segunda proposta de produção escrita apresenta afirmações sobre a proibição de fumar em determinados lugares, mencionando que há países ainda tolerantes em relação a isso e, por outro lado, países que levam essa questão bastante a sério, chegando a perseguir os fumantes. Solicita-se, a partir disso, que o candidato escreva uma intervenção para um debate sobre fumar, colocando a sua própria opinião sobre o tema e sobre a atitude correta a tomar quanto aos fumantes. Nesse caso, além de solicitar um texto argumentativo, há uma tentativa de contextualização da proposta ao se especificar que se trata de um debate; no entanto, isso é feito de maneira incompleta, sem fornecer informações sobre o tipo de debate, o seu formato e tempo, nem sobre quem são os outros debatedores/interlocutores.

Em ambas as propostas de produção escrita, pede-se que o candidato expresse, de maneira argumentativa, a sua opinião sobre o tema apresentado. É necessária, portanto, a adequação ao tema (educação dos filhos/fumar) e ao tipo de texto (texto argumentativo). No entanto, enquanto na primeira proposta não é descrito o contexto de produção nem os interlocutores envolvidos, esses aspectos são incluídos na segunda proposta, mesmo sem grandes detalhes, quando é mencionado que se trata de um “debate sobre fumar”.

O segundo teste apresenta três possíveis temas para produção escrita:

Figura 4: CELI B2 – Teste 2 da prova de produção escrita (Parte 1)

Prova di Produzione di Testi Scritti CELI 3 – Sessione primaverile 2018

B.2 Svolgere UNO dei seguenti tre compiti (Da un minimo di 80 ad un massimo di 100 parole)
Scrivere nello spazio riservato a **B.2** nel **Foglio delle Risposte**

1 Una Sua amica italiana L'ha invitata a casa sua per trascorrere un periodo di vacanza, ma Lei non ha alcuna voglia di andarci perché non sopporta i genitori di questa ragazza. Così le scrive una mail per rifiutare l'invito.

Nella e-mail

- saluta l'amica e le racconta ciò che fa in questo periodo
- la ringrazia per l'invito
- le dice che non può andare a casa sua e trova una scusa convincente per non accettare, senza dire il vero motivo

**Scrivere nel
Foglio delle Risposte**

2 Lei lavora da tempo presso uno studio legale. Un giorno, per motivi familiari, Lei arriva in ufficio con un notevole ritardo. Poiché quel giorno l'avvocato, Suo datore di lavoro, è assente, Lei potrebbe anche non raccontargli del ritardo, invece gli scrive una mail.

Nella e-mail

- spiega al Suo datore di lavoro l'accaduto e se ne rammarica
- sottolinea la correttezza e la puntualità che L'hanno sempre caratterizzata nel lavoro
- lo rassicura che non accadrà più

**Scrivere nel
Foglio delle Risposte**

Figura 5: CELI B2 – Teste 2 da prova de produção escrita (Parte 2)

Prova di Produzione di Testi Scritti CELI 3 – Sessione primaverile 2018

3 Lei ha deciso di seguire un corso di recitazione e vuol coinvolgere anche un Suo amico italiano. Così gli scrive una mail.

Nella e-mail

- lo saluta e gli spiega perché è interessato a frequentare un corso di recitazione
- gli indica gli orari e i giorni delle lezioni e il costo del corso
- gli propone di partecipare insieme a Lei e cerca di convincerlo con delle valide argomentazioni

**Scrivere nel
Foglio delle Risposte**

As três propostas consistem em escrever um e-mail, com a definição, portanto, de um gênero textual específico. Na primeira delas, o objetivo é recusar um convite, dada uma situação inicial: “uma amiga sua italiana te convidou para passar um período de férias na casa dela, mas você não tem nenhuma vontade de ir porque não suporta os pais dela”. Em seguida, são estabelecidos os pontos que devem constar nessa mensagem: cumprimentar a amiga e contar o que vem fazendo nesse período, agradecer pelo convite, avisar que não poderá ir, dando uma desculpa convincente. A proposta de produção escrita solicita, portanto, a realização de uma sequência de atos de fala e é direcionada a um interlocutor (a amiga).

A segunda proposta consiste em escrever um e-mail para um destinatário específico, o chefe, explicando os motivos por ter se atrasado para chegar ao trabalho. Aqui também o candidato é primeiro introduzido na situação, sabendo o motivo do atraso (familiar) e o fato de que, neste dia, o chefe não se encontrava no escritório. Em seguida, são listadas as informações que devem estar contidas nesse e-mail: explicar o que houve, relembrar a sua pontualidade de sempre e assegurar que isso não acontecerá outra vez.

Assim como a primeira, a terceira proposta também apresenta um amigo como destinatário do e-mail. Aqui, no entanto, o intuito é convencê-lo a participar de um curso de atuação teatral. As instruções incluem que o candidato deve cumprimentar o amigo, explicar o

motivo de seu interesse no curso, indicar os horários e dias das aulas, bem como o custo, e, por fim, propor que ambos participem juntos, utilizando argumentos válidos.

As três propostas, além de terem em comum o meio eletrônico e o gênero (e-mail), também incluem necessariamente um destinatário e um propósito específico. Em cada caso, fica claro qual é o objetivo a ser alcançado e quais informações devem fazer parte da produção. Esses elementos podem ser bastante úteis para avaliar a competência pragmática dos candidatos, verificando se são capazes de adequar o que dizem ao contexto, ao propósito e ao interlocutor. Visto que, do ponto de vista pragmático, há diferenças entre escrever para um/a amigo/a ou para o/a chefe, assim como entre recusar um convite e convencer alguém de algo, as diferentes propostas parecem de fato solicitar a utilização da competência pragmática, de modo que os candidatos adequem seus textos tanto em relação ao interlocutor quanto à finalidade da comunicação.

Os critérios utilizados para avaliar as produções escritas do exame CELI podem ser encontrados na página eletrônica da Università per Stranieri di Perugia. Entre os documentos disponíveis para o nível B2, consta um intitulado “Competências e pontuação escrita” [*Competenze e punteggi scritto* (sic)], que apresenta os parâmetros e os descritores a serem utilizados na avaliação. Com base nesse documento, foi elaborado o Quadro 23, que reúne as categorias estabelecidas e seus respectivos descritores.

Quadro 23: Critérios de avaliação e descritores da prova de produção escrita CELI B2

Critérios de avaliação	Descritores	Teste 1	Teste 2
Competência lexical	Repertório lexical bom e adequado, raramente com erros ortográficos.	5 pontos	5 pontos
	Repertório lexical adequado, com poucos erros ortográficos.	4 pontos	4 pontos
	Repertório lexical quase sempre adequado, com diversos (máximo quatro) erros ortográficos. Às vezes repetitivo.	3 pontos	3 pontos
	Repertório lexical simples e frequentemente inadequado, com erros ortográficos e repetições frequentes.	2 pontos	2 pontos
	Repertório lexical imitado e inadequado, com erros sistemáticos de ortografia que às vezes tornam o sentido do texto menos completo.	0-1 ponto	0-1 ponto
Competência gramatical	Variedade de estruturas. O texto produzido está bem articulado. Os erros são raros, as habilidades gramaticais geralmente são boas.	5 pontos	4 pontos

	Pucos erros, mas um pouco de dificuldade na ligação entre as frases.	4 pontos	3 pontos
	Estruturas simples, com vários (no máximo quatro) erros. Frases nem sempre bem conectadas entre si.	3 pontos	2 pontos
	Estruturas limitadas, com erros frequentes e com más ligações entre as frases.	2 pontos	1 pontos
	Erros sistemáticos e dificuldades na construção das frases.	0-1 ponto	0 pontos
Competência sociolinguística	Módulos expressivos sempre corretos e adequados à situação.	5 pontos	6 pontos
	Imperfeições no uso de módulos expressivos que, no entanto, são adequados.	4 pontos	5 pontos
	Erros que nunca comprometem a adequação dos módulos expressivos.	3 pontos	4 pontos
	Módulos expressivos frequentemente inapropriados.	2 pontos	3 pontos
	Módulos expressivos quase sempre inapropriados.	0-1 ponto	0-2 pontos
Coerência e coesão	Tarefa desenvolvida totalmente (em total conformidade com as instruções), com boa ordem lógica e boa coesão.	5 pontos	5 pontos
	Tarefa desenvolvida totalmente, com uma ordem lógica razoável. O texto é coeso, mesmo que as várias partes nem sempre tenham um desenvolvimento equilibrado.	4 pontos	4 pontos
	Tarefa desenvolvida com algumas omissões não relevantes para sua realização e com ordem e coesão lógica suficientes.	3 pontos	3 pontos
	Tarefa desenvolvida somente em parte (um ou mais pontos das instruções não são executados) e de uma maneira que nem sempre é bem organizada logicamente.	2 pontos	2 pontos
	Tarefa desenvolvida em um grau mínimo e se observa com frequência a incapacidade de entender completamente o que é solicitado.	0-1 ponto	0-1 ponto

São definidos quatro parâmetros de avaliação: *competência lexical*, *competência gramatical*, *competência sociolinguística* e *coerência e coesão*, os quais, de acordo com a pontuação, têm praticamente a mesma relevância: para cada um, é possível atingir até 5

pontos (com exceção do teste 2, em que a competência sociolinguística vale 6 pontos e a competência gramatical, 4).

Com base nos descritores apresentados, a *competência lexical* diz respeito ao repertório lexical do candidato. O parâmetro da *competência gramatical* inclui a variedade das estruturas utilizadas e a articulação do texto, mencionando de forma recorrente o número de “erros”. A *competência sociolinguística* inclui a adequação de “módulos expressivos” [*moduli espressivi*]. Por fim, o critério de *coerência e coesão* envolve a realização da tarefa de acordo com as instruções, de maneira coerente e coesa.

Entre os quatro critérios estabelecidos, três deles fazem referência direta a componentes da competência comunicativa: as *competências lexical e gramatical*, descritas no QECR como subcomponentes das competências linguísticas, bem como a *competência sociolinguística*. O quarto critério, *coerência e coesão*, pode ser entendido de formas diferentes: se partirmos do modelo de competência comunicativa proposto pelo QECR, coerência e coesão fazem parte da competência discursiva, um dos subcomponentes da competência pragmática. Por outro lado, segundo os modelos de Canale (1983), Celce-Murcia et al. (1995) e Celce-Murcia (2007), a competência discursiva é considerada independentemente das normas de interação entre falantes que constituem a competência pragmática. Já no modelo de Bachman (1990), esses aspectos são agrupados dentro da competência textual que, ao lado da competência gramatical, compõe a competência organizacional.

Dessa forma, assim como visto para a CILS, os aspectos pragmáticos parecem não ser incluídos de maneira explícita dentro dos parâmetros utilizados para avaliar as produções escritas do exame CELI. A única referência a uma parte da competência pragmática poderia ser feita a partir do que é levado em conta na avaliação da competência sociolinguística, parâmetro que considera o uso de “módulos expressivos” [*moduli espressivi*]. Ainda assim, não são considerados os elementos contextuais e relacionados à interação com um interlocutor. Mais uma vez, isso significa que, ainda que os dois testes de produção escrita solicitem que os candidatos utilizem a competência pragmática, adequando seus textos ao destinatário e ao tipo/gênero textual, bem como ao contexto de comunicação, muitas vezes realizando atos de fala, a competência pragmática parece não ser efetivamente avaliada.


3.2.3 CERT.IT

A prova de produção escrita da CERT.IT de nível B2 é composta por três testes. O primeiro deles, exemplificado a seguir, é um teste de cloze:

Figura 6: CERT.IT B2 – Teste 1 da prova de produção escrita

cert.it – B2 2017 seconda sessione autunnale

Prova n. 9
Completa il seguente testo con le parole che mancano. Nel testo mancano nomi, aggettivi, avverbi e preposizioni. Scrivi una sola parola in ogni spazio e riporta le parole mancanti sul Foglio delle risposte.

0 all' 

Ritorno a scuola: i consigli dell'architetto per organizzare l'angolo studio

Come allestire una postazione dedicata ai compiti comoda, funzionale e salutare: dalla scrivania (0) all' illuminazione, dai colori alle sedie per una corretta postura. Ecco alcune dritte per fare le giuste scelte e (54) sbagliare. La luce naturale è senza dubbio la (55) adeguata per studiare. La posizione migliore per la scrivania è quindi vicino a una finestra.

L'inizio del nuovo (56) scolastico rende necessaria l'organizzazione della camera dei ragazzi: come scegliere la scrivania e dove posizionarla? Quali sono le altezze ideali di piano e sedie? (57) è l'illuminazione ideale per studiare? A queste e ad altre domande risponde nel (58) blog per *Casa&Design* l'architetto Rita Campana che ci spiega come allestire una postazione studio comoda, funzionale e salutare.

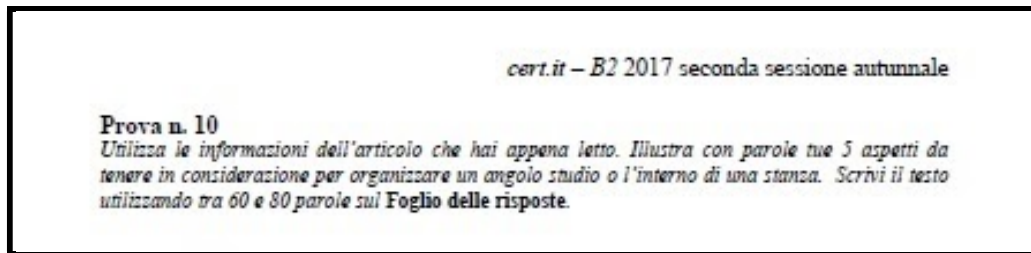
testo adattato da *design.repubblica.it*

O teste apresenta um texto adaptado da página sobre “design” do jornal italiano *La Repubblica*, no qual constam lacunas que devem ser preenchidas pelo candidato. As instruções são claras: é indicado que se deve escrever apenas uma palavra em cada lacuna, incluindo os subjetivos, adjetivos, advérbios e preposições que estão faltando no texto.

Esse cloze integra, em certa medida, as habilidades de compreensão e produção escrita, já que, para responder corretamente aos itens identificando os termos que faltam é necessário primeiramente ter compreendido o texto (ou pelo menos parte dele). Entretanto, como é possível observar pelas suas características, o teste se concentra somente no conhecimento morfolexical, sem se preocupar com a adequação do uso da língua em relação ao contexto.

O segundo teste, por outro lado, é de composição escrita e se assemelha ao que foi visto nas provas da CILS e CELI.

Figura 7: CERT.IT B2 – Teste 2 da prova de produção escrita



A proposta de produção é baseada no texto do cloze apresentado anteriormente, de modo que eventuais erros naquele teste podem prejudicar o desempenho neste. A partir das informações contidas no trecho do artigo, pede-se que o candidato ilustre com suas próprias palavras cinco aspectos a serem levados em consideração para organizar um “canto de estudos” ou o interior de um quarto. O texto deve conter apenas entre 60 e 80 palavras.

Essa proposta de produção escrita não exige que seja levado em consideração o contexto de comunicação. Também não inclui a interação com um interlocutor nem a realização de uma ação ou a necessidade de alcançar um objetivo por meio do texto. Na produção, o candidato deve simplesmente descrever cinco aspectos dos que foram mencionados no texto lido anteriormente. Não é exigido que o texto a ser produzido se adeque a um determinado contexto ou destinatário, o que indica a ausência de elementos pragmáticos.

Por fim, há um terceiro teste com duas propostas de composição escrita, exemplificado na Figura 8 (abaixo). O candidato deve escolher uma delas para realizar um texto que tenha entre 100 e 150 palavras.

Figura 8: CERT.IT B2 – Teste 3 da prova de produção escrita

Prova n. 11
Scrivi un testo tra 100 e 150 parole scegliendo una delle seguenti tracce:

1. Due mesi fa hai ordinato su un sito Internet molto conosciuto un libro che sarebbe dovuto arrivare in due settimane e non ti è mai arrivato. Scrivi un'e-mail all'assistenza clienti del sito per lamentarti dell'accaduto e chiedere un invio immediato del libro o un rimborso delle spese che ti sono state addebitate.
2. Sei uno studente straniero che ha deciso di continuare il suo percorso di studi in un'università italiana. Scrivi un'e-mail al responsabile del tuo corso di laurea per descrivere la tua situazione (numero degli esami svolti, quelli da svolgere in Italia) e per chiedere un appuntamento di persona.

Ricordati di rispondere sul Foglio delle risposte.

Em ambos os casos, a composição escrita consiste em um e-mail, definindo, portanto, o gênero textual da produção a ser realizada. A primeira proposta se inicia introduzindo o contexto de produção: o candidato deve se colocar no lugar de alguém que, há dois meses, comprou um livro em um *site* conhecido. Embora a entrega estivesse prevista para duas semanas antes, o livro não chegou. A partir disso, solicita-se que o candidato escreva uma reclamação sobre o acontecido, enviando um e-mail ao serviço de atendimento ao cliente. Além disso, deve ser realizado um pedido de envio imediato do livro ou de reembolso.

A proposta é bem contextualizada, incluindo a descrição de uma situação comunicativa comum (comprar livros pela internet) e do interlocutor (atendente do serviço ao cliente). Como é possível observar, as características dessa proposta de produção escrita parecem incluir elementos pragmáticos, na medida em que o candidato é solicitado a realizar atos de fala: uma reclamação e um pedido. Dessa forma, para realizar o teste, é necessário mais do que escrever um texto gramaticalmente correto e que faça sentido do ponto de vista lexical: o texto também deve cumprir o propósito definido para a comunicação, além de se adequar ao gênero e ao interlocutor.

A segunda proposta é situada em âmbito acadêmico. Assim como na anterior, o candidato é introduzido a esse contexto e passa a desempenhar um papel: “Você é um estudante estrangeiro que decidiu continuar seu percurso de estudos em uma universidade italiana”. Em seguida, solicita-se que escreva um e-mail ao responsável pelo curso de graduação, descrevendo a sua situação e pedindo para marcar um encontro.

Também há elementos pragmáticos nessa proposta, uma vez que é atribuído um papel ao candidato e, assim como na anterior, solicita-se a produção de um ato de fala (pedido). Além disso, com a definição de um interlocutor específico (o responsável pelo curso) e do gênero (e-mail), torna-se necessária a adequação pragmática das produções escritas.

Como foi mencionado no Capítulo 2, na página eletrônica da CERT.IT não são divulgados os critérios utilizados para a avaliação dos exames. No entanto, obtivemos parte dessas informações entrando em contato diretamente com as responsáveis pelo centro de certificação, as quais nos enviaram por e-mail os seguintes parâmetros estabelecidos para avaliar as provas de produção escrita:

Quadro 24: Critérios de avaliação da prova de produção escrita CERT.IT B2

Ortografia/ Pontuação	Morfologia/ Sintaxe	Adequação lexical	Adequação textual
----------------------------------	--------------------------------	--------------------------	--------------------------

Como se vê, as produções escritas são avaliadas a partir de quatro parâmetros: *ortografia/pontuação*, *morfologia/sintaxe*, *adequação lexical* e *adequação textual*. Não nos foram enviadas informações sobre a pontuação atribuída a cada parâmetro, nem sobre os respectivos descritores.

Assim como visto nos critérios utilizados no exame CELI, alguns dos parâmetros adotados pela CERT.IT referem-se diretamente a componentes da competência comunicativa. Três deles dizem respeito às competências linguísticas descritas pelo QECR: *ortografia/pontuação*, *morfologia/sintaxe* e *adequação lexical*. Mais uma vez, os elementos que caracterizam a competência pragmática, como a adequação das produções em relação ao contexto, aos interlocutores e ao propósito da comunicação, parecem não ser levados em consideração pelos parâmetros de avaliação, ainda que estejam contidos nos testes propostos.

3.2.4 PLIDA

A prova de produção escrita do exame PLIDA de nível B2 consiste em dois testes. Em ambos se percebe a preocupação com a “representação da autenticidade” da situação de comunicação, dada pela presença de imagens/figuras e outros elementos. O primeiro teste, que deve conter entre 160 e 200 palavras, apresenta insumo textual e imagens:

Figura 9: PLIDA B2 – Teste 1 da prova de produção escrita (Parte 1)

SCRIVERE (Durata totale: 60 min.)

PRIMA PARTE (min 160 - max 200 parole)

Fai parte di un comitato di quartiere e hai partecipato a una riunione con altri rappresentanti della comunità locale per discutere come usare un'area ancora inutilizzata della zona; i negozianti vorrebbero la costruzione di un mercato (Immagine 1), mentre gli abitanti vorrebbero la realizzazione di un parco (Immagine 2).

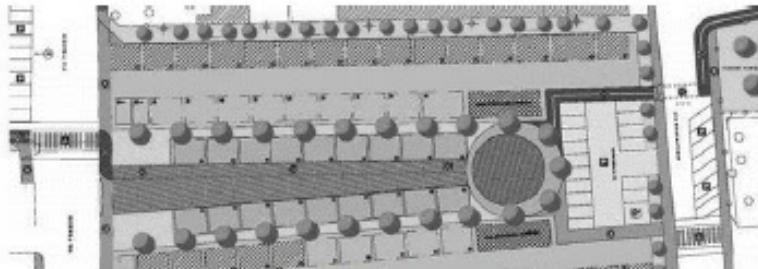


Immagine 1: progetto del mercato

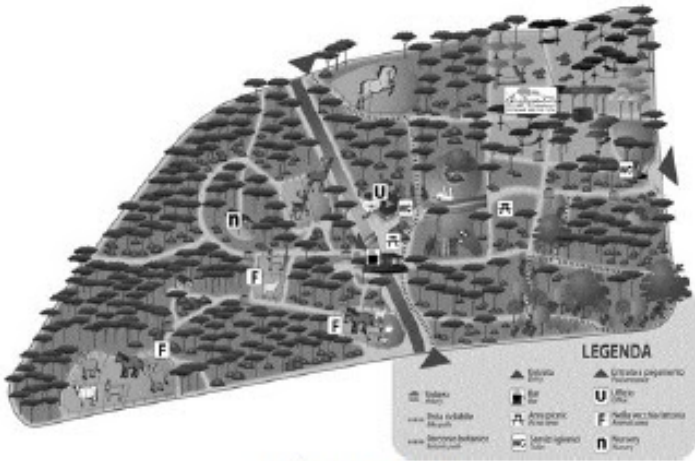


Immagine 2: progetto del parco

Durante l'incontro hai preso questi appunti:

PLIDA B2 Pag. 57 di 69 Quaderno delle specifiche

Figura 10: PLIDA B2 – Teste 1 da prova de produção escrita (Parte 2)

© Società Dante Alighieri - Tutti i diritti riservati

Negozianti (a favore del mercato):

- vantaggi economici
- comodità
- freschezza prodotti

Abitanti (a favore del parco):

- qualità della vita
- riqualificazione del quartiere
- spazio pubblico

Scrivi una relazione dell'incontro:

- descrivi brevemente le due proposte;
- presenta i vantaggi e gli svantaggi di ciascuna proposta.

(Scrivi tra 160 e 200 parole: il conteggio comprenderà anche gli articoli, le preposizioni o le congiunzioni formati da una sola lettera. I testi che hanno in totale meno di 160 parole saranno annullati)

O teste se inicia contextualizando a situação de comunicação e atribuindo um papel ao candidato: “Você faz parte de um comitê de bairro e participou de uma reunião com outros representantes da comunidade local para discutir sobre como utilizar uma área ainda inutilizada no bairro”. Em seguida, é descrita a divergência de posições entre dois lados: os comerciantes querem a construção de um mercado, enquanto os moradores querem a criação de um parque. Para cada uma dessas posições, apresenta-se uma imagem do projeto de construção defendido. Além disso, na proposta constam as anotações que o candidato teria feito durante essa reunião, com três pontos positivos para a construção tanto do mercado quanto do parque. A partir dessas informações, solicita-se que o candidato escreva um relatório sobre essa reunião, descrevendo rapidamente as duas propostas e apresentando as vantagens e desvantagens de cada uma.

Observa-se que a proposta do teste é bastante contextualizada. Antes de solicitar a composição escrita, é feita a introdução do tema e a descrição de situações prévias, as quais ajudam a localizar o candidato no contexto de produção. Além disso, a presença de insumos (imagens dos dois projetos e texto com as anotações da reunião) contribui para simular um contexto mais realístico (BROWN et al., 2002) e, ao mesmo tempo, servem de apoio para a produção. Assim, elementos pragmáticos parecem estar presentes na medida em que a compreensão do contexto é indispensável para a realização do teste.

O segundo teste apresenta duas propostas, dentre as quais o candidato deve escolher uma, que servirá como base para escrever um texto com 160-200 palavras:

Figura 11: PLIDA B2 – Teste 2 da prova de produção escrita (Parte 1)

SECONDA PARTE (min 160 - max 200 parole)

ATTENZIONE: devi SCEGLIERE E SVOLGERE SOLO UNA DELLE DUE TRACCE PROPOSTE QUI SOTTO.

Traccia 1 - Su un blog che segui trovi questo post:

Ciao, amici. Oggi vorrei discutere con voi delle due frasi qui sotto:

«I social media danno diritto di parola a legioni di imbecilli che prima parlavano solo al bar dopo un bicchiere di vino, senza danneggiare la collettività. Venivano subito messi a tacere, mentre ora hanno lo stesso diritto di parola di un Premio Nobel. È l'invasione degli imbecilli».

(Umberto Eco)

«Chi interviene in un blog è osservatore e osservato. I suoi gusti sono monitorati sempre. La tua personalità viene trasferita interamente in Rete, fino al caso micidiale di Facebook».

(Daniele Luttazzi)

Che ne pensate? Siete d'accordo con loro o no?

Lascia il tuo commento sotto al post:

Figura 12: PLIDA B2 – Teste 2 da prova de produção escrita (Parte 2)

© Società Dante Alighieri - Tutti i diritti riservati

- prendi posizione in merito alle due frasi;
- esponi le tue argomentazioni a favore o contro le posizioni espresse nelle due frasi;
- spiega se e come ripenseresti l'uso dei social media.

Traccia 2 - Su un blog leggi la recensione di un romanzo che hai letto:

Lo ammetto: prima di leggere questo libro avevo sentito la gente lodarlo nel 99% dei casi. L'1% di commenti negativi (negativissimi, ad essere sinceri!) mi è arrivato da miei amici, ma ho tentato in tutti i modi di non farmi influenzare dalla loro opinione: sono convinto che avere delle idee proprie sia un diritto, oltre che un dovere, e che poche cose siano peggiori del ripetere a pappagallo quelle degli altri perché non si ha il coraggio di mettersi in gioco. Eppure più andavo avanti e più realizzavo che avevano ragione. Per quanto riguarda la storia in sé, aveva davvero del potenziale, pur non essendo il massimo dell'originalità, ma non è stato sfruttato a dovere. Una grossa percentuale di fan di questo libro sosterrà di sicuro che alcune cose vanno lasciate all'interpretazione dei lettori e che chi scrive non deve imboccare chi legge con informazioni che potrebbe benissimo capire da sé. In teoria sono d'accordissimo, ma qui? C'è differenza tra il lasciare che i lettori interpretino gli indizi sparsi dallo scrittore e il lasciare che i lettori riempiano i buchi con le loro ipotesi; se chiedete a un gruppo di lettori di analizzarne i personaggi, quasi nessuno vi darà la stessa risposta o giungerà alle medesime conclusioni, come si farebbe invece se lo scrittore fosse stato così bravo da lasciare "messaggi nascosti" da cogliere. I personaggi? Inconsistenti! A me non hanno lasciato nulla! Non ce n'è uno che sia riuscito ad amare o a odiare alla fine del romanzo. In una parola: pessimo!

A te invece il libro è piaciuto molto. Decidi di rispondere con un post:

- riassumi brevemente il giudizio negativo;
- ribatti punto per punto alle critiche espresse dal blogger;
- spiega perché tu invece consigli di leggere il romanzo.

Puoi far riferimento a un libro che hai letto davvero oppure a un'opera immaginaria.

Ricorda che devi scegliere e svolgere solo una delle due tracce proposte.
(Scrivi tra 160 e 200 parole: il conteggio comprenderà anche gli articoli, le preposizioni o le congiunzioni formati da una sola lettera. I testi che hanno in totale meno di 160 parole saranno annullati)

A primeira proposta pede que o candidato deixe seu comentário em um *post* de um *blog*. Para tanto, em um primeiro momento, é apresentado o texto contido no *post*, em que o autor diz que gostaria de discutir com seus leitores sobre duas frases, uma de Umberto Eco e outra de Daniele Luttazzi, que mencionam opiniões contrárias sobre as redes sociais. No final do *post*, o autor pede a opinião dos leitores. A partir disso, solicita-se que, em um comentário,

o candidato tome uma posição em relação às duas citações, argumentando a favor ou contra elas e explicando como poderia ser repensado o uso das redes sociais.

A segunda proposta também parte de um texto que o candidato teria lido em um *blog*, que se trata, nesse caso, de uma crítica sobre um romance. Após apresentada a crítica, o candidato é colocado no papel de quem gostou muito da leitura do livro criticado e decide responder com um *post*. Solicita-se, então, que o candidato resuma rapidamente a opinião negativa, rebatendo “ponto por ponto” as críticas feitas pelo *blogger* e explicando, por fim, por que aconselharia outros a lerem o romance. A proposta do teste termina com a indicação de que é possível fazer referência a livros realmente lidos ou mesmo imaginários.

Ambas as propostas são bem contextualizadas: estabelecem o propósito da comunicação (opinar sobre o tema), a tipologia do texto a ser produzido (texto argumentativo), o gênero discursivo (*post* em um *blog*) e os interlocutores (leitores dos *blogs* mencionados). Esses aspectos, como já dissemos ao comentar as outras provas, exigem que a produção do candidato se adeque ao contexto de comunicação, envolvendo, portanto, a competência pragmática.

É possível encontrar no *Nuovo Sillabo PLIDA B2* os critérios utilizados para avaliar as produções escritas. São definidos quatro parâmetros com a mesma relevância do ponto de vista da pontuação. Para cada um, foram criadas seis faixas, subdividindo a pontuação de 0 a 10, com descritores que auxiliam na identificação dos diferentes níveis. O critério para a atribuição da pontuação em cada faixa é a presença/ausência de competências e habilidades, bem como a forma como elas se manifestam no desempenho do candidato. Além disso, existe um documento intitulado “prova escrita comentada” [*prova di scrittura commentata*], em que constam essas mesmas informações.

Segundo o documento, as provas são avaliadas por uma comissão de colaboradores especialistas, “formada e constantemente monitorada pelos responsáveis do PLIDA” [*formata e costantemente monitorata dai responsabili del Progetto Lingua Italiana*], os quais utilizam, como mencionado, uma grade composta por parâmetros e descritores. Dessa forma, a pontuação atribuída “deriva de uma avaliação geral do teste com base em descritores padronizados” [*deriva da una valutazione complessiva della prova sulla base di descrittori standardizzati*].

O Quadro 25, a seguir, apresenta os parâmetros adotados pelo PLIDA e os descritores referentes a cada um:

Quadro 25: Critérios de avaliação da prova de produção escrita PLIDA B2

	Conteúdo e desenvolvimento da tarefa	Coerência e coesão	Léxico	Gramática, ortografia, pontuação
10 9	<ul style="list-style-type: none"> - Aborda todos os pontos da proposta de maneira adequada e articulada. - Os detalhes e os exemplos são pertinentes. - As características do texto (tipologia, registro, fórmulas etc.) respondem totalmente ao que é solicitado. 	<ul style="list-style-type: none"> - A hierarquia das informações é clara: é dada a ênfase correta aos elementos principais em relação aos detalhes. - O texto apresenta uma boa variedade de elementos coesivos e conectivos utilizados de maneira eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem um repertório amplo e usa um bom número de termos específicos. - Utiliza de maneira adequada muitas locuções e colocações. - Reformula conceitos para evitar repetições. - Utiliza circunlóquios apropriados para preencher as lacunas lexicais. - Ocasionais interferências de outras línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto apresenta uma boa variedade de estruturas. - Domínio gramatical muito bom. - Erros ocasionais aparecem. - Boa ortografia e pontuação.
8 7	<ul style="list-style-type: none"> - Aborda todos os pontos da proposta de maneira adequada, ainda que alguns possam ser mais desenvolvidos do que outros. - A maior parte dos detalhes é pertinente. - As características do texto (tipologia, registro, fórmulas etc.) são adequadas ao que é solicitado. 	<ul style="list-style-type: none"> - A hierarquia das informações é bastante evidente e bem definida. - O texto apresenta um número razoável de elementos coesivos e conectivos usados de maneira eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem um repertório adequado; utiliza alguns termos específicos. - Utiliza de maneira adequada as locuções e colocações. - Reformula os conceitos para evitar repetições, ainda que com incertezas. - Utiliza circunlóquios para preencher as lacunas lexicais, mesmo que às vezes possa ser impreciso. - Ocasionais interferências de outras línguas. 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto tem uma variedade razoável de estruturas. - Domínio gramatical bom. - Os erros aparecem principalmente nas passagens mais complexas. - Controle razoável da ortografia e da pontuação
6 5	<ul style="list-style-type: none"> - Aborda em linhas gerais todos os pontos da proposta ou desenvolve apenas alguns de maneira adequada. - Alguns detalhes podem ser irrelevantes ou apenas mencionados -As características do texto (tipologia, registro, fórmulas etc.) respondem de maneira suficiente ao que é solicitado; podem aparecer pequenas incongruências. 	<ul style="list-style-type: none"> - A hierarquia das informações é suficientemente clara, ainda que não seja bem definida em algumas partes. - O texto apresenta um número limitado de elementos coesivos e conectivos, nem sempre usados de maneira eficaz. 	<ul style="list-style-type: none"> - Tem um repertório suficiente para responder ao que é solicitado. - Utiliza um número razoável de locuções e colocações, na maioria das vezes de maneira apropriada. - Às vezes varia as formulações, às vezes se repete. - Utiliza circunlóquios para preencher as lacunas, mesmo que 	<ul style="list-style-type: none"> - O texto tem um número limitado de estruturas no nível. - Domínio gramatical adequado. - Erros, mesmo que generalizados, não causam mal-entendidos. - Ortografia e pontuação razoavelmente corretas. Pode haver traços da influência de outras línguas.

			algumas vezes corra o risco de parecer vago. - Ocasionais interferências de outras línguas.	
4	- Grande parte dos pontos da proposta não é desenvolvida. - Quase todos os detalhes são irrelevantes ou apenas mencionados. - As características do texto (tipologia, registro, fórmulas etc.) não são adequadas ao que é solicitado.	- No texto é impossível distinguir entre os elementos principais e os detalhes; as informações são sobrepostas. - Os coesivos e conectivos utilizados são apenas os previstos para o nível B1.	- Utiliza um número reduzido de locuções e colocações, muitas vezes de maneira inapropriada. - Há interferências de outras línguas - Frequentes repetições devido a lacunas. - Uso excessivo de termos genéricos e de expressões vagas.	- O uso de estruturas de nível B2 é esporádico: as estruturas usadas são quase todas dos níveis inferiores. - Domínio gramatical insuficiente. - Erros tornam uma ou mais partes do texto incompreensíveis ou dificultam a leitura.
3				
2	-O texto não responde à proposta. - O texto consiste principalmente em repetições, listas, informações irrelevantes.	- O texto é pouco coeso: não é fácil estabelecer qual é o fio lógico. - Utiliza um número limitado de elementos coesivos e conectivos, referentes ao nível B1 ou níveis inferiores.	- Uso frequente de vocabulário elementar. - Erros lexicais frequentes e interferência de outras línguas. - Extrema dificuldade em encontrar termos adequados para concluir a tarefa.	- O texto possui um número limitado de estruturas, referentes ao nível B1 ou a níveis inferiores. - Os erros dificultam a leitura da maior parte do texto.
1				
0	O texto é incompreensível ou não pode ser avaliado.	O texto é incompreensível ou não pode ser avaliado.	O texto é incompreensível ou não pode ser avaliado.	O texto é incompreensível ou não pode ser avaliado.

Como foi dito, são adotados quatro critérios de avaliação. Segundo o *Nuovo Sillabo PLIDA*,⁵² o primeiro deles, definido como *conteúdo e desenvolvimento da tarefa*, diz respeito à “aderência da performance à proposta e à eficácia comunicativa do candidato ao desenvolver os testes” [*l’aderenza della performance alla traccia data e l’efficacia comunicativa del candidato nello svolgimento delle prove*]. Por *coerência e coesão* entende-se “a organização geral do texto e o uso de coesivos e conectivos esperados para o nível B2” [*l’organizzazione generale del testo e l’uso di coesivi e connettivi attesi per il livello B2*]. O parâmetro *léxico* refere-se à “amplitude e ao domínio lexical esperados por um candidato do nível B2” [*ampiezza e alla padronanza lessicale attese da un candidato di livello B2*]. Por fim, com o critério de *gramática, ortografia e pontuação* “se avalia o nível de competência gramatical e ortográfica” [*si valuta il livello di competenza grammaticale e ortografica*].

⁵² Disponível em: <<https://plida.it/certificazione-plida/documenti.html>>

Dois dos quatro parâmetros estabelecidos envolvem diretamente subcomponentes das competências linguísticas, como definido pelo QECR: *léxico e gramática, ortografia e pontuação*. Mesmo considerando outros modelos de competência comunicativa, esses elementos referem-se a componentes ligados à forma e à estrutura da língua, isto é, à competência linguística (CELCE-MURCIA et al., 1995; CELCE-MURCIA, 2007), à competência gramatical (HYMES, 1972; CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983) e à competência organizacional (BACHMAN, 1990; BACHMAN & PALMER, 1996). O critério de *coerência e coesão*, assim como visto no CELL, faz parte do que muitos autores denominam competência discursiva (CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983, CELCE-MURCIA et al., 1995; CELCE-MURCIA, 2007; QECR, 2001). No entanto, como mencionado, o QECR inclui essa competência como subcomponente das competências pragmáticas, enquanto os autores a consideram como uma competência separada das outras.

Elementos pragmáticos parecem ser considerados somente no parâmetro de *conteúdo e desenvolvimento da tarefa*, visto que os descritores envolvem a habilidade de realizar a tarefa (ou ação) solicitada: se for desenvolvida de maneira completamente satisfatória, atribui-se uma pontuação de 9 a 10; por outro lado, se as instruções da tarefa não forem seguidas, isto é, se a produção escrita não consistir de fato na execução da proposta, a pontuação atribuída passa a ser de 1 a 2. Além disso, esse critério avalia a adequação das características do texto (tipologia, registro, fórmulas), elementos que podem se referir à competência pragmática.

3.3 A Parte Escrita do Celpe-Bras

Como foi apresentado no Capítulo 2, a Parte Escrita do exame Celpe-Bras avalia integradamente as habilidades de compreensão oral e escrita e de produção escrita por meio de quatro tarefas. Nas duas primeiras, parte-se de insumos orais (vídeo e áudio, respectivamente), a partir dos quais o candidato deve realizar um texto, integrando, portanto, à habilidade de produção escrita a de compreensão oral; nas outras duas, os insumos que motivam o texto a ser produzido são escritos, de modo que, desta vez, é a habilidade de compreensão escrita que se combina à de produção. Não é exigido um número mínimo/máximo de palavras para as produções, como se faz nos testes italianos; ao invés disso, é dado o espaço de uma folha para a realização de cada tarefa.

A fim de identificar quais componentes da competência comunicativa são de fato avaliados, caracterizamos, em um primeiro momento, as quatro tarefas que constituem a Parte

Escrita do exame Celpe-Bras 2019/1. Assim como fizemos para as provas italianas, foram evidenciados os seguintes aspectos: o propósito do texto, o contexto, os destinatários e a tipologia/gênero textual. Em seguida, investigamos os critérios utilizados para avaliar as produções escritas, os quais, conforme discutido, determinam os aspectos da competência comunicativa que serão efetivamente avaliados. Buscamos destacar, mais uma vez, de que forma a competência pragmática é considerada na avaliação das tarefas.

A Tarefa 1, exemplificada a seguir, é intitulada “História da Arte”. O candidato deve assistir ao vídeo duas vezes e, em seguida, realizar a proposta de produção escrita.

Figura 13: Celpe-Bras – Tarefa 1



2019/1 Celpe Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 1 | História da Arte

Página 2

Você vai assistir duas vezes ao vídeo, podendo fazer anotações enquanto assiste.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=d3lme5uK1k>

Você trabalha na UFRGS e é o responsável por escrever a apresentação dos cursos para o site da universidade. Com base no vídeo que você assistiu, escreva a apresentação do curso de História da Arte, mencionando a história do curso, o que é estudado durante a graduação e as perspectivas de atuação profissional dos formados em História da Arte.

O vídeo apresentado como insumo, cuja transcrição se encontra no Anexo 5, foi realizado pela UFRGS TV e é, portanto, autêntico. Nas instruções da tarefa consta, inclusive, o *link* para acesso ao vídeo. O tema abordado é a História da Arte enquanto disciplina, com informações sobre o curso de graduação da UFRGS.

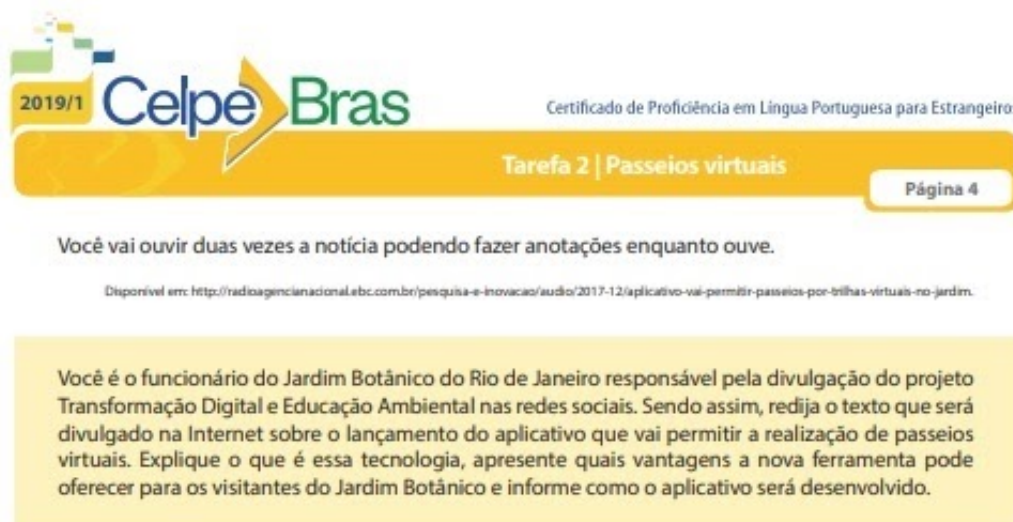
A primeira parte da descrição da tarefa atribui um papel ao candidato, que deve se colocar no lugar de alguém que “trabalha na UFRGS e é o responsável por escrever a apresentação dos cursos para o *site* da universidade”, mostrando a preocupação dos elaboradores da prova em definir claramente a partir de que lugar de enunciação o texto será escrito. Em seguida, é introduzido o propósito da produção escrita: o candidato é solicitado a escrever a apresentação do curso de História da Arte, partindo do que foi visto no vídeo. Com

essa instrução, também são definidos o gênero do texto a ser produzido (apresentação de um curso acadêmico), o canal (*site* da universidade) e os interlocutores (provavelmente, interessados na graduação em História da Arte, em busca de informações sobre o curso ou público acadêmico em geral).

Além disso, as instruções da tarefa indicam as informações que devem estar presentes no texto: “a história do curso, o que é estudado durante a graduação e as perspectivas de atuação profissional dos formados em História da Arte”. Essa instrução exige que o candidato tenha compreendido o que é dito no vídeo, de modo que a tarefa não poderá ser realizada satisfatoriamente sem a prévia compreensão do insumo oral.

A Tarefa 2, com o título de “Passeios virtuais”, traz um áudio como insumo para a produção escrita. As instruções, em um primeiro momento, pedem que o candidato escute o áudio duas vezes, já adiantando qual é o gênero (trata-se de uma notícia de rádio), para depois descrever a tarefa. Mais uma vez, é divulgado *link* para acesso ao áudio.

Figura 14: Celpe-Bras – Tarefa 2



2019/1 Celpe Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 2 | Passeios virtuais

Página 4

Você vai ouvir duas vezes a notícia podendo fazer anotações enquanto ouve.

Disponível em: <http://radioagencianacional.abc.com.br/pesquisa-e-inovacao/audios/2017-12/aplicativo-vai-permitir-passeios-por-trilhas-virtuais-no-jardim>.

Você é o funcionário do Jardim Botânico do Rio de Janeiro responsável pela divulgação do projeto Transformação Digital e Educação Ambiental nas redes sociais. Sendo assim, redija o texto que será divulgado na Internet sobre o lançamento do aplicativo que vai permitir a realização de passeios virtuais. Explique o que é essa tecnologia, apresente quais vantagens a nova ferramenta pode oferecer para os visitantes do Jardim Botânico e informe como o aplicativo será desenvolvido.

O áudio, com duração de 1 minuto e 47 segundos, é uma notícia da *Radioagência Nacional* sobre um novo aplicativo que permite a realização de passeios virtuais no Jardim Botânico do Rio de Janeiro. Consiste, portanto, em um texto oral autêntico, que não foi gravado propositadamente para o exame. A transcrição da notícia pode ser consultada no Anexo 5.

Assim como a primeira, a descrição da Tarefa 2 apresenta inicialmente indicações a respeito do contexto de comunicação. Em um primeiro momento, é definida a posição do enunciador, atribuindo ao candidato o papel de “funcionário de Jardim Botânico do Rio de Janeiro responsável pela divulgação do projeto Transformação Digital e Educação Ambiental nas redes sociais”. Em seguida, são descritos o gênero textual (texto de divulgação) e o canal (internet) que devem caracterizar a produção escrita. Embora não sejam mencionados os interlocutores, podemos assumir que se trate do público em geral ou dos visitantes do Jardim Botânico.

Além de fazerem referência ao tema central da notícia (“o lançamento do aplicativo que vai permitir a realização de passeios virtuais”), as instruções deixam claro quais informações devem constar na produção do candidato: explicar o que é o aplicativo, apresentar as suas vantagens para os visitantes do Jardim Botânico e informar sobre o seu desenvolvimento. Dessa forma, assim como na tarefa anterior, a compreensão do áudio é indispensável para a realização do texto, garantindo que para o cumprimento da tarefa o candidato não necessite apenas da habilidade de produção escrita, mas também da de compreensão oral.

A Tarefa 3, intitulada “Parklets”, solicita a produção escrita a partir da leitura de um texto.

Figura 15: Celpe-Bras – Tarefa 3

2019/1 **Celpe Bras** Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

Tarefa 3 | *Parklets* Página 6

Você é o presidente da Associação de Comerciantes de uma cidade onde ainda não há *parklets*. Após ler a reportagem, decidiu sugerir que os associados invistam na instalação dessas estruturas. Escreva a eles uma carta, explicando o que são os *parklets* e justificando a importância do investimento.

Parklets ganham espaço e caem no gosto de Belo Horizonte



FOTO: Jar Arnsal/EM/D.A Press.

Em meio ao movimento acelerado de carros e ao vaivém de pedestres em áreas agitadas da capital, o belo-horizontino passou a ter novos espaços para relaxar, bater papo, ouvir música, ler, encontrar amigos, se divertir ou apreciar a paisagem. As varandas urbanas, como vêm sendo chamadas as minipraças do projeto BH *Parklets* – espaços de convivência rentes à calçada, em vagas de estacionamento –, já estão montadas em três pontos da capital, com previsão de novo endereço já na semana que vem.

Um dos responsáveis pela implantação da unidade é o empresário Alexandre Horta, sócio-proprietário do Deck Bar, em frente à varanda com estrutura de madeira, jardim, *wi-fi* e ponto de energia. A aposta no projeto, segundo ele, está atrelada à ideia de aumentar o uso público dos espaços urbanos.

“Nos interessamos já na época do lançamento do edital, porque vimos que poderíamos ajudar a arejar esta região”, afirma. Segundo ele, o investimento para instalação da estrutura foi de R\$ 20 mil. “Nosso objetivo não é ter retorno financeiro, mas contribuir para o bem comum da cidade”, disse.

Na prática, o projeto BH *Parklets* funciona assim: a prefeitura licencia a estrutura a pedido de representantes da iniciativa privada, que são responsáveis pelo custeio da instalação. De acordo com o idealizador do projeto, Luamã Lacerda, mesmo com o financiamento e a divulgação da marca, não há vínculo comercial, ou seja, as pessoas que usam o espaço não têm obrigatoriedade de consumir no estabelecimento. “Não há restrição de atendimento a quem estiver sentado e queira consumir. Mas qualquer pessoa pode usufruir

do espaço, a qualquer hora, porque o local é público”, explica Luamã. Segundo ele, as varandas urbanas já existem em São Paulo, Fortaleza e Porto Alegre.

No centro da cidade, onde a varanda foi montada em uma rua de grande circulação de veículos e pessoas, o projeto já ganhou adeptos fiéis. Moradores da via há 15 anos, o casal de aposentados Lúcia Sartori Sena e José Sena Reis comemora a implantação do espaço em um ponto tão movimentado da cidade. “Em todo esse tempo, vimos algumas mudanças positivas, como a retirada dos camelôs e a redução dos assaltos. Mas esse projeto é uma das melhores iniciativas, pois oferece entretenimento para quem mora na região”, afirma José.

Dono da loja Ortobom, que banca a instalação, o empresário e vice-presidente de Educação da Câmara de Dirigentes Lojistas de Belo Horizonte (CDL-BH), Marcos Ineco, fala do sucesso do projeto. “As pessoas entram na loja para elogiar e agradecer. O resultado tem sido muito positivo”, disse.

Disponível em: <<http://www.em.com.br/app/noticia/geral/2015/07/26/interma.geral.672268/parklets-ganham-espaço-e-caem-no-gosto-de-belo-horizonte.shtml>>. Acesso em: 7 jul. 2016 [adaptado].

O texto para leitura, com 433 palavras, é uma notícia de jornal sobre a instalação de *parklets* [ou “minipraças”] em Belo Horizonte. Conforme a indicação, o texto foi extraído da página eletrônica do *Jornal Estado de Minas* e adaptado para a tarefa.

Assim como nas Tarefas 1 e 2, logo no início atribui-se o papel a ser executado pelo candidato: “o presidente da Associação de Comerciantes de uma cidade onde ainda não há *parklets*”. O trecho que se segue contribui para a contextualização da tarefa e introduz sua finalidade (sugerir que invistam em *parklets*): “Após ler a reportagem, decidiu sugerir que os

associados invistam na instalação dessas estruturas”. Por fim, são definidos os interlocutores (os membros da Associação de Comerciantes), o gênero textual (carta) e quais informações devem constar no texto a ser produzido (explicação sobre o que são *parklets* com a justificativa da importância do investimento).

Vê-se que o candidato deve utilizar paralelamente as habilidades de compreensão e produção escrita, uma vez que, para redigir a “carta de sugestão”, é necessário que tenha compreendido as informações apresentadas como insumo.

A Tarefa 4 é intitulada “Sofrimentos inevitáveis” e, assim como a anterior, solicita a produção escrita a partir da leitura de um texto.

Figura 16: Celpe-Bras – Tarefa 4

2019/1 Celpe Bras
Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros
Tarefa 4 | Sofrimentos Inevitáveis
Página 8

Após ler o artigo, você decidiu escrever uma carta para a autora com a finalidade de discutir a tese defendida por ela, apresentando a sua opinião sobre o ponto de vista de Rosely Sayão.

Sofrimentos inevitáveis

Rosely Sayão

Costumo ouvir que os pais da atualidade querem poupar seus filhos de sofrimento. Por isso, sentem uma enorme dificuldade para dizer “não” a eles, para permitir que enfrentem as suas frustrações e para deixar que atravessem as situações difíceis que a vida lhes apresenta.

À primeira vista, esse discurso soa como uma verdade, não é mesmo? Afinal, temos visto crianças e adolescentes agirem sem se importar com as normas sociais porque eles se sentem protegidos pelos pais em todas as circunstâncias. Entretanto, podemos pensar um pouco além dessa linha para tentar compreender melhor o relacionamento atual entre pais e filhos no que diz respeito à chamada “felicidade” das crianças.

Na realidade, pode ser que os pais façam mesmo de tudo para que os filhos não sofram. Mas é preciso considerar que, em geral, eles desejam proteger seus filhos apenas de determinadas experiências dolorosas – não de qualquer uma.

Os pais não querem, por exemplo, que os filhos se sintam excluídos de qualquer situação, de qualquer grupo e de qualquer atividade. É em nome do desejo adulto de eliminar esse tipo de sofrimento que as crianças fazem as mesmas atividades que os colegas em seus dias de lazer, ganham os mesmos jogos e todo tipo de parafernália tecnológica, frequentam os mesmos lugares, usam roupas e calçados parecidos (quando não são iguais) e vão a mil festas de aniversários, muitas vezes de crianças que nem são as amigas próximas.

Os pais também não querem, de maneira alguma, que seus filhos sofram por causa da escola. É por isso que vira e mexe eles vão falar com coordenadores, professores e diretores, reclamam de alguns profissionais, colocam os seus filhos em aulas particulares, fazem a lição de casa com eles – ou no lugar deles – e estão sempre prontos para defender suas crianças e seus adolescentes de qualquer sanção que tenha sido aplicada pela escola.

E é assim, entre tentativas de evitar um e outro tipo de sofrimento, que os pais vivem a ilusão de construir para seus filhos um mundo que só pode existir em outra dimensão: um mundo onde ninguém os rejeitará, onde não serão excluídos de nada e onde participarão de todos os grupos pelo simples fato de consumirem as mesmas coisas que a maioria.

Doce e amarga ilusão...

Porém, há alguns sofrimentos que os pais da atualidade não evitam que seus filhos experimentem. Ao esconder de crianças e jovens verdades da vida que os envolvem, esses pais fazem com que os filhos sofram se debatendo entre mentiras ou silêncios. Quando o tema é doença ou morte na família, por exemplo, isso acontece bastante.

O que os pais talvez não saibam é que, ao tentarem evitar que os filhos sofram a dor da perda, eles acabam provocando nos mais novos um sofrimento ainda maior que é a dor de não saber, de não entender, de não conseguir simbolizar a angústia que sentem.

Outra dor que os pais provocam é a dor do abandono. Buscar o filho na escola bem depois do término da aula; deixar o filho sem parâmetros; permitir que a criança atue como se já fosse responsável por sua vida e colocar em suas mãos escolhas que deveriam ser de adultos são alguns exemplos de atitudes que fazem crianças e adolescentes se sentirem abandonados pelos pais.

E isso dói neles.

Uma garota de nove anos disse uma frase reveladora sobre essa sensação de abandono à sua amiga, que estava triste e constrangida por ter sido impedida pelos pais de acompanhá-la em um passeio: “Não chore por causa disso, não. Eu adoraria que os meus pais se importassem assim comigo”.

Os filhos são supostamente protegidos de sofrimentos muitas vezes inevitáveis e, ao mesmo tempo, são colocados em situações nas quais experimentam sofrimentos inúteis. Qual será o resultado desse tipo de equação?

Disponível em: <https://www1.folha.uol.com.br/colunas/roselysayao/2013/04/1262869-sofrimentos-inevitaveis.shtml>
Acesso em: 15 abr. 2019 (adaptado).

O texto para leitura tem 642 palavras e, assim como o da Tarefa 3, foi extraído e adaptado de um jornal; nesse caso, consiste em um texto da coluna da psicóloga e consultora educacional Rosely Sayão, publicado na *Folha de São Paulo*.

O enunciado dessa tarefa é breve se comparado com os anteriores, consistindo em uma única instrução: “Após ler o artigo, você decidiu escrever uma carta para a autora com a finalidade de discutir a tese defendida por ela, apresentando a sua opinião sobre o ponto de vista de Rosely Sayão”. A instrução inclui o gênero textual a ser produzido (carta), a interlocutora envolvida (Rosely Sayão, autora da tese) e o propósito da comunicação (discutir a tese dela, expondo a própria opinião).

Essa tarefa propõe uma situação de comunicação na qual qualquer candidato poderia se encontrar e, diferente do que foi visto nas anteriores, não é necessário assumir o papel de um personagem. Por outro lado, o fato de, nas tarefas anteriores, ter sido dada a instrução de assumir “outra identidade” pode ter como finalidade criar as condições para que se fale a partir de contextos distintos e de posições enunciativas diferentes.

Além disso, visto que um dos objetivos da produção escrita é discutir a tese apresentada no texto de leitura, o cumprimento da tarefa integra necessariamente as habilidades de compreensão e produção escrita.

As quatro tarefas que constituem a Parte Escrita do exame Celpe-Bras, como foi visto, partem de insumos escritos ou orais que podem ser caracterizados como autênticos, uma vez que não foram elaborados para o exame. Além disso, todas as propostas de produção escrita são contextualizadas. As instruções definem a posição enunciativa que o candidato deve assumir, a tipologia e/ou o gênero do texto a ser escrito, o canal pelo qual será veiculado e o propósito da produção escrita. Tais características do contexto de comunicação têm relação direta com a competência pragmática: para adequar o texto produzido a esses elementos, o candidato deve demonstrar possuir habilidades e conhecimentos pragmáticos porque será necessário escolher não apenas estruturas morfossintáticas e lexicais, mas também levar em conta sua relação com o contexto e com o efeito que se quer produzir.

Os critérios utilizados pelos examinadores do Celpe-Bras para avaliar as quatro tarefas escritas são mencionados na *Cartilha do Participante* (2019) e descritos em maiores detalhes no *Guia do Participante*⁵³ (2013).

Segundo os documentos, cada tarefa é avaliada por dois corretores independentes que utilizam a mesma grade de avaliação. Se houver “discrepância significativa” entre as duas notas, isto é, uma diferença maior que um ponto, é feita uma terceira correção. Caso a nota do terceiro corretor se aproxime a de um dos corretores anteriores, a nota final da tarefa consiste na média aritmética entre as duas notas convergentes. Por outro lado, se a nota for equidistante, é considerada como nota final a avaliação feita pelo terceiro corretor. A nota final da Parte Escrita é calculada pela média aritmética entre as notas finais de cada uma das quatro tarefas.

Os corretores utilizam uma grade de avaliação com os descritores de cada parâmetro estabelecido, a qual, contudo, não tivemos acesso, pois é interna ao exame. Sabe-se, no entanto, como revela o trecho reproduzido a seguir, que a grade para a avaliação das tarefas é adaptada às peculiaridades de cada uma delas:

Embora os critérios gerais expressos na grade sejam comuns a todas as tarefas, a grade de avaliação de cada tarefa apresenta parâmetros desenvolvidos especificamente com base nas características da tarefa e em uma amostra de textos produzidos pelos examinandos. (BRASIL, 2013, p. 8)

Além disso, a avaliação da Parte Escrita é caracterizada como holística: “o que significa que vários aspectos são considerados para se atribuir ao texto uma única nota geral, e não uma nota diferente para cada um dos aspectos considerados” (BRASIL, 2013, p. 8). Para cada tarefa é atribuída uma nota de zero a cinco, com base em três eixos:

Quadro 26: Critérios de avaliação da Parte Escrita do Celpe-Bras

Adequação contextual	Adequação discursiva	Adequação linguística
<ul style="list-style-type: none"> • Enunciador • Interlocutor • Propósito • Informações 	<ul style="list-style-type: none"> • Coerência • Coesão 	<ul style="list-style-type: none"> • Léxico • Gramática

⁵³ Ambos os documentos estão disponíveis em: <<http://portal.inep.gov.br/web/guest/acoes-internacionais/celpe-bras/outros-documentos>>

Segundo o *Guia do Participante*, a avaliação das produções escritas considera os três eixos ao mesmo tempo, de modo que a nota final de cada tarefa consiste em “uma combinação do desempenho em todos os aspectos avaliados” (2013, p. 9).

O primeiro eixo, que consiste na *adequação contextual*, “avalia se o texto produzido é passível de ser reconhecido como pertencente ao gênero discursivo proposto. Para tanto, verifica-se em que medida ele cumpre o propósito solicitado no enunciado da tarefa” (p. 8). Os elementos levados em consideração para avaliar a adequação dos textos à situação de comunicação proposta são: enunciador, interlocutor, propósito e informações.

O eixo da *adequação discursiva* “avalia se o texto tem a consistência necessária para cumprir o propósito da tarefa em questão e se as informações estão em consonância com o gênero discursivo proposto pela tarefa” (p. 8), focalizando, em especial, coerência e coesão.

Já o terceiro eixo, denominado *adequação linguística*, “tem por objetivo avaliar em que medida os itens lexicais e as estruturas gramaticais utilizados no texto contribuem para o cumprimento do propósito da tarefa em questão” (p. 9). Assim, esse parâmetro avalia a adequação do léxico e da gramática ao gênero solicitado e à relação estabelecida entre os interlocutores.

Entre as informações sobre o processo de avaliação contidas no *Guia do Participante* (2013), é mencionado que o Celpe-Bras avalia *a língua em uso*, entendida como “o quanto as estruturas da língua estão a serviço do uso que está sendo feito da língua, por determinado enunciador, para determinados interlocutores, com determinado propósito e dentro de determinado contexto” (p. 9). Dessa forma, é evidenciada a relevância de elementos pragmáticos (enunciador, interlocutor, propósito e contexto) na avaliação do exame brasileiro.

Com base nisso, na mesma perspectiva que citamos anteriormente descrevendo as grades de avaliação, no documento de 2013 afirma-se que “as exigências nos eixos que avaliam coesão e coerência e adequação gramatical e lexical não são sempre estáveis; ao contrário, variam de acordo com a tarefa e com o texto avaliado” (p. 9). Para justificar isso, o documento faz referência ao fato de que, quando comunicamos, adequamos a língua em relação à situação comunicativa, aos interlocutores envolvidos, bem como ao propósito da comunicação, e o mesmo acontece com as tarefas propostas no exame.

É importante mencionar que, uma vez que a avaliação das tarefas do Celpe-Bras se concentra na adequação da produção escrita ao contexto de comunicação, textos “corretos” do ponto de vista linguístico poderão obter notas não necessariamente altas. A respeito disso, segundo o *Guia do Participante*, o “exame não busca aferir conhecimentos sobre gramática

ou vocabulário, mas sim avaliar a capacidade de uso da língua, a partir da seleção de recursos lexicais e gramaticais adequados ao gênero do texto produzido” (2013, p. 9). Dessa forma, a avaliação da gramática e do léxico é entendida a partir da contribuição (ou não) desses elementos para a produção de um texto adequado ao que é solicitado pela tarefa.

Fazendo referência aos modelos de competência comunicativa, os parâmetros *adequação discursiva* e *adequação linguística* relacionam-se diretamente com os componentes definidos como competência discursiva (CANALE & SWAIN, 1980; CANALE, 1983; CELCE-MURCIA et al., 1995; CELCE-MURCIA, 2007; QECR, 2001) e competência(s) linguística(s) (CELCE-MURCIA et al., 1995; CELCE-MURCIA, 2007; QECR, 2001). Embora a competência pragmática não seja mencionada de maneira explícita, seus aspectos estão nitidamente contidos no parâmetro da *adequação contextual*, que inclui a adequação pragmática em relação a diferentes aspectos do contexto de comunicação.

3.4 Compreensão e produção escrita: uma comparação entre as provas

A partir das características das provas de compreensão e produção escrita, é possível observar analogias e diferenças entre os exames italianos CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA e, principalmente, entre eles e o Celpe-Bras.

Para avaliar a compreensão escrita, como já visto no Capítulo 2, os exames italianos utilizam testes objetivos (com exceção do CELI, que inclui um teste com respostas abertas), como os de múltipla escolha e de identificação de informações. Apesar das diferenças observadas em relação ao formato e à composição desses testes, verificamos que, em geral, todos eles privilegiam a avaliação de conhecimentos e habilidades lexicais, semânticas e morfossintáticas. Trata-se, portanto, daquelas competências definidas pelos autores que escolhemos como referência *competência gramatical* e *competência(s) linguística(s)*. Em alguns casos, avaliam-se também os conhecimentos ligados à coerência e à coesão, que correspondem à competência que os estudos chamaram ou *discursiva* ou *textual*.

Já no Celpe-Bras, a compreensão escrita é avaliada por meio de testes subjetivos e de forma integrada com a habilidade de produção escrita. Como foi visto, duas tarefas do exame brasileiro solicitam a realização de textos a partir de insumos escritos, de modo que o candidato deve demonstrar a compreensão da leitura em sua produção. Essa habilidade de compreender e extrair informações de um texto a fim de utilizá-las em outra atividade com objetivos comunicativos específicos envolve mais do que habilidades e conhecimentos

linguísticos e discursivos: também é necessário relacionar a leitura com o objetivo da tarefa, levando em consideração as características do contexto de comunicação, para, então, selecionar as informações mais pertinentes e adequá-las durante a produção textual. Nesse sentido, no Celpe-Bras, a avaliação da habilidade de leitura inclui também a compreensão de elementos contextuais que se referem à competência pragmática como parte da competência comunicativa (NUZZO, 2012; SANTORO & NASCIMENTO SPADOTTO, 2020).

Essas provas se diferenciam também no que diz respeito à autenticidade dos textos propostos para leitura. Nas provas da CILS e do CELI, ainda que sejam abordados temas atuais e familiares, não há nenhuma indicação sobre o autor ou a origem dos textos, enquanto no PLIDA é mencionada a fonte de somente um deles. Já na CERT.IT e no Celpe-Bras, constam, no final de cada texto, os *links* dos jornais ou revistas de onde foram extraídos e o dado de que houve adaptação. A presença de textos autênticos nessas duas provas parece contribuir para aproximar a situação do teste a situações reais de uso da língua, essencial quando se pretende avaliar a competência comunicativa de um indivíduo de maneira precisa (ou menos inexata e artificial) (MCNAMARA, 2000; BROWN et al., 2002).

Já a produção escrita é avaliada, tanto nos exames de certificação italianos quanto no brasileiro, por meio de testes subjetivos, os quais, no entanto, apresentam características distintas. O Quadro 27 retoma e compara os seguintes aspectos desses testes: informações sobre o contexto, tipo/gênero textual e propósito da produção escrita. Identificamos também o(s) interlocutor(es) envolvido(s), que em alguns casos são explicitados na proposta do teste e, em outros, são “reconstruídos” a partir do contexto dado.

Quadro 27: Características dos testes de produção escrita dos exames CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras

Exame	Teste	Contexto	Interlocutor(es)	Tipo/Gênero	Propósito
CILS	1	-	-	Texto narrativo / descritivo	Contar uma experiência pessoal
	2	Inscrição em um curso de formação	Responsável pelo curso	Carta de inscrição	Pedir e dar informações
CELI	1	-	-	Texto argumentativo	Expressar opinião sobre o tema apresentado
		Debate sobre fumar	Participantes do debate	Texto argumentativo	Expressar opinião sobre o tema apresentado

	2	Convite para visitar uma amiga	Amiga	E-mail	Recusar o convite
		Atraso para chegar ao trabalho	Chefe	E-mail	Explicar o ocorrido
		Participação em um curso de atuação teatral	Amigo	E-mail	Convidar para participar do curso
CERT.IT	2	-	-	Texto descritivo/narrativo	Descrever aspectos do tema apresentado
	3	Compra de livro pela internet	Atendente do serviço ao cliente	E-mail	Fazer uma reclamação e um pedido
		Estudos na Itália	Responsável pelo curso	E-mail	Descrever a situação dada e marcar um encontro
PLIDA	1	Reunião do comitê do bairro	Membros do comitê	Relatório da reunião / texto descritivo	Apresentar os prós e contras e duas propostas
	2	Interação em um <i>post</i> de um <i>blog</i>	Autor do <i>post</i> e demais leitores do <i>blog</i>	Comentário em um <i>blog</i> / texto argumentativo	Expor opinião sobre duas citações
		Interação em um <i>post</i> de um <i>blog</i>	Autor do <i>post</i> e demais leitores do <i>blog</i>	Comentário em um <i>blog</i> / texto argumentativo	Expor opinião contrária ao tema
Celpe-Bras	1	Trabalho no setor de comunicação de uma universidade	Interessados no curso de História da Arte da UFRGS	Apresentação do curso / texto descritivo	Apresentar o curso de História de Arte no <i>site</i> da UFRGS
	2	Trabalho no setor de comunicação de uma entidade pública	Visitantes do Jardim Botânico / público em geral	Texto de divulgação	Explicar sobre o aplicativo lançado pelo Jardim Botânico do Rio de Janeiro
	3	Associação de comerciantes	Membros da associação	Carta	Apresentar o tema, buscando convencer os interlocutores
	4	Leitura de jornal	Autora do artigo (Rosely Sayão)	Carta	Discutir o tema do artigo e expor opinião

As provas italianas são compostas por dois testes de produção escrita (com exceção da CERT.IT que também apresenta um cloze), porém nem todos incluem propostas contextualizadas. Ainda que, segundo Bardovi-Harlig, no que diz respeito à avaliação da competência pragmática, “quase todos os aspectos da língua, do contexto, da interação, da ambientação ou da consequência são relevantes para a medição” [*almost any aspect of*

language, context, interaction, setting, or consequence is relevant for measurement] (2013, p. 76-77), nem todos eles são incluídos nas propostas de alguns dos testes italianos. Como foi visto, o primeiro teste da CILS e o segundo teste da CERT.IT, bem como uma das propostas do teste 1 do CELI, solicitam a produção escrita sem definir qual é o contexto de comunicação ou os interlocutores. Por outro lado, nas provas do PLIDA e do Celpe-Bras, esses elementos estão contidos em todas as propostas de produção escrita.

Além disso, os aspectos mencionados contribuem para aumentar ou diminuir a autenticidade das propostas de produção escrita, elemento fundamental para a avaliação da competência comunicativa. Segundo Bachman & Palmer, “na literatura sobre a avaliação linguística, ‘autenticidade’ refere-se ao grau em que uma tarefa reflete as características do uso da língua na vida real” [*In the language assessment literature ‘authenticity’ refers to the degree to which a task reflects features of language use in real life*] (2010, p. 33). Ainda que, segundo Spolsky, todos os testes de língua consistam em “comportamento linguístico inautêntico e anormal por natureza, [...] a falta de autenticidade no material ou no método utilizado em um teste enfraquece a generalização dos resultados” [*by its very nature inauthentic, abnormal language behaviour, (...) Lack of authenticity in the material or method used in a test weakens the generalizability of results*] (1985, p. 31). Em outras palavras, quanto mais autênticos forem os testes, maior será a validade da avaliação, e isso se torna especialmente relevante para a competência comunicativa, que, por sua própria natureza, pressupõe a presença de elementos contextuais.

Outro ponto de divergência entre os exames italianos e o brasileiro diz respeito aos critérios estabelecidos por cada centro de certificação para avaliar as produções escritas. De acordo com Clark (1972), a avaliação da proficiência em L2 depende não somente das características dos testes, mas também dos critérios utilizados para julgar o desempenho dos candidatos, a partir dos quais se revela a visão que se tem do que são a língua e a competência. A respeito disso, segundo McNamara (1996), mesmo que não haja referência a teorias específicas, a posição teórica de um exame reside nos critérios de avaliação adotados, o que demonstra a necessidade de compreendê-los com precisão.

O Quadro 28 retoma e compara os parâmetros de avaliação estabelecidos pelos centros de certificação italianos e pelo brasileiro.

Quadro 28: Critérios de avaliação dos exames CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras

CILS	CELI	CERT.IT	PLIDA	Celpe-Bras
1) Eficácia comunicativa	1) Competência lexical	1) Ortografia e Pontuação	1) Conteúdo e desenvolvimento da tarefa	1) Adequação contextual
2) Registro/ Adequação estilística ⁵⁴	2) Competência gramatical	2) Morfologia e Sintaxe	2) Coerência e coesão	2) Adequação discursiva
3) Precisão morfossintática	3) Competência sociolinguística	3) Adequação lexical	3) Léxico	3) Adequação linguística
4) Adequação e riqueza lexical	4) Coerência e coesão	4) Adequação textual	4) Gramática, ortografia e pontuação	
5) Ortografia e pontuação				

As cinco certificações se diferenciam, em primeiro lugar, quanto ao número de critérios adotados. A prova da CILS apresenta o maior número: são considerados cinco para o teste 2, cujo propósito era escrever uma carta de inscrição em um curso. Já as provas da CELI, CERT.IT e PLIDA têm quatro parâmetros, assim como o teste 1 da CILS, que, de maneira descontextualizada, solicitava que o candidato contasse sobre um lugar. O Celpe-Bras utiliza apenas três critérios (ou “eixos”) para avaliar as tarefas.

Além disso, entre os parâmetros estabelecidos, todos os exames investigados consideram aspectos relativos às competências linguísticas (definidas pelo QECR como competências lexical, gramatical, semântica, ortográfica e ortoépica). No caso da CILS e da CERT.IT, esses elementos estão contidos em três critérios, relativos ao léxico, à morfossintaxe e aos aspectos ligados à pontuação e ortografia. CELI e PLIDA, por outro lado, avaliam as competências linguísticas em dois critérios: um relativo ao léxico e o outro à gramática. Já no Celpe-Bras, somente o eixo da *adequação linguística* envolve os elementos mencionados. Assim, a avaliação dos aspectos estruturais da língua parece ter maior relevância nos exames italianos.

Todos os exames avaliam também a coerência e a coesão das produções escritas. No CELI e no PLIDA, esse parâmetro é nomeado de maneira explícita, enquanto na CERT.IT é possível considerar que esteja incluído na *adequação textual*, que pressupõe a necessidade de utilizar esses recursos. Na CILS, é o que se considera *eficácia comunicativa* que poderia

⁵⁴ Critério avaliado somente no teste 2.

englobar esse parâmetro, tanto que, nas *Linee Guida*, é expressamente mencionado para os níveis C1 e C2. No Celpe-Bras, coerência e coesão são citadas na Guia do Participante (2013) como parte do eixo da *adequação discursiva*.

Por fim, se nos atentarmos à avaliação da competência pragmática, é possível observar que nos critérios estabelecidos há poucos aspectos referentes a essa dimensão específica da língua. Na CILS, esses elementos estão contidos no parâmetro de *registro/adequação estilística*, o qual, no entanto, é avaliado somente em um dos testes e tem baixa relevância do ponto de vista da pontuação (vale apenas 1 ponto do total de 20). No CELI, a adequação pragmática pode ser avaliada, em certa medida, pelo parâmetro da *competência sociolinguística*, que inclui a adequação de “módulos expressivos”. No PLIDA, podemos mencionar o parâmetro de *conteúdo e desenvolvimento da tarefa*, em que se avalia a adequação em relação à tipologia textual, ao registro e ao cumprimento do objetivo do teste. Nos critérios estabelecidos pela CERT.IT, uma vez que não obtivemos informações sobre as características de cada um, não fica claro se os elementos pragmáticos são de fato considerados. Finalmente, no Celpe-Bras, embora não seja mencionada de maneira explícita, a competência pragmática está claramente contida no eixo da *adequação contextual*, em que se avalia a adequação dos textos em relação ao gênero discursivo, aos interlocutores e ao propósito da tarefa.

Retomando o que diz Nuzzo,

Aprender a gramática e o léxico de uma língua não é suficiente para saber usá-la de maneira eficaz. O conhecimento de uma língua inclui também a capacidade de fazer escolhas em relação ao contexto comunicativo em que se encontra.

[*Apprendere la grammatica e il lessico di una lingua non è sufficiente per saperla usare efficacemente. La conoscenza di una lingua include anche la capacità di operare delle scelte in relazione al contesto comunicativo in cui ci si trova.*] (2012, p. 23)

Essa capacidade de fazer escolhas, que corresponde à competência pragmática, é evidentemente um elemento fundamental para que a comunicação na L2 seja efetiva. No entanto, o que se observa nas provas italianas é que, embora os testes de produção escrita apresentem, na maioria dos casos, situações contextualizadas, solicitando que os candidatos adequem seus textos a esses elementos, os critérios utilizados para avaliar os textos produzidos dão pouca relevância para as adequações pragmáticas, fundamentais para a avaliação da competência comunicativa. No Celpe-Bras, por outro lado, além de as tarefas

incluïrem as características do contexto de produção, a adequação dos textos a ele é indispensável para que o candidato tenha um bom desempenho.

Em resumo, observamos que, com base nas características dos testes que compõem as provas de habilidades escritas e dos critérios de avaliação adotados por cada centro de certificação, os exames italianos parecem avaliar sobretudo as competências relativas às estruturas da língua, deixando de lado aquelas referentes ao contexto de uso. Nesse sentido, apesar de as teorias mais recentes sobre avaliação em L2 partirem de uma perspectiva comunicativa e, portanto, inevitavelmente pragmática, os exames de certificação italianos parecem ainda não ter se distanciado completamente da visão psicométrico-estruturalista da linguagem. Apesar das vantagens em relação à confiabilidade potencial e à facilidade para administrar e corrigir as provas, essa perspectiva não dedica atenção às normas relativas ao contexto, embora as falhas na comunicação se devam menos a erros gramaticais e mais a erros pragmáticos, isto é, “à incapacidade de compreender ‘o que se entende pelo que é dito’” [*to the inability to understand “what is meant by what is said”*] (THOMAS, 1983, p. 91).

O Celpe-Bras diverge dos exames italianos CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA não somente no que diz respeito à estrutura e tipologia dos testes, avaliando as diferentes habilidades de maneira integrada e por meio de tarefas comunicativas, as quais partem de insumos autênticos, mas também em relação aos critérios de avaliação utilizados. A *adequação contextual*, eixo pelo qual se avalia a competência pragmática, é parte constitutiva do exame, sendo coerente com seu construto e se alinhando às teorias comunicativas sobre avaliação em L2.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo consistiu na descrição e comparação das certificações de proficiência em italiano CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA em relação à certificação do português brasileiro, o Celpe-Bras, em que analisamos as formas de avaliação da competência comunicativa nesses exames, dedicando atenção especial ao componente denominado competência pragmática.

Para tanto, em um primeiro momento, esses exames de certificação foram caracterizados, com base nas informações e documentos oficiais disponibilizados pelas entidades responsáveis. Fornecemos um quadro comparativo entre os níveis estabelecidos, a estrutura das provas e a tipologia dos testes, a partir do qual foi possível evidenciar analogias e divergências gerais entre os exames italianos e o brasileiro. Apesar de todos afirmarem avaliar a competência (linguístico-)comunicativa dos candidatos, nos exames italianos isso é feito por meio de testes objetivos e subjetivos que avaliam isoladamente as habilidades de compreensão e produção oral e escrita, o que também é previsto do ponto de vista psicométrico-estruturalista (LADO, 1962; MCNAMARA, 2000), ao passo que no Celpe-Bras as diferentes habilidades são avaliadas de maneira integrada e por meio de tarefas, demonstrando acordo com as teorias comunicativas mais recentes (BROWN et al., 2002; SCARAMUCCI, 2012).

Para responder a primeira pergunta de pesquisa, que se concentrava nas características das provas de compreensão e produção escrita, analisamos os exemplos de testes fornecidos pelos centros de certificação, descrevendo seu formato, tipologia e composição e discutindo os principais aspectos dos textos propostos para leitura ou para composição escrita. A partir disso, pudemos também responder a segunda pergunta, cujo foco era identificar quais componentes da competência comunicativa são privilegiados nessas provas. Tomando como referência diversos modelos teóricos para esse conceito, verificamos que os testes de compreensão e produção escrita das provas CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA avaliam principalmente conhecimentos e habilidades morfosintáticas, semântico-lexicais (competência linguística/gramatical) e ligadas à coerência e coesão (competência discursiva/textual), enquanto o Celpe-Bras, além de incluir essas competências, também avalia a adequação do uso da língua ao contexto e ao propósito da tarefa, isto é, a competência pragmática.

Por fim, para responder a terceira pergunta de pesquisa, que se focava na avaliação da competência pragmática, analisamos em que medida as provas de compreensão e produção

escrita incluem elementos relativos à adequação da língua ao contexto, aos interlocutores envolvidos, ao tipo/gênero textual e à finalidade da comunicação. Notamos que nos testes de compreensão escrita CILS, CELI, CERT.IT e PLIDA esses aspectos parecem não ser considerados na avaliação. Já os testes de produção escrita desses exames, na maioria dos casos, incluem elementos contextuais que, em teoria, permitiriam medir a dimensão pragmática da língua, verificando se os candidatos são capazes de adequar suas produções a esses aspectos. Contudo, observamos que nos critérios de avaliação adotados pelos respectivos centros de certificação não se menciona claramente se e como os elementos pragmáticos são avaliados. Quanto ao Celpe-Bras, constatamos que as tarefas que compõem a Parte Escrita também são contextualizadas e buscam simular situações reais de comunicação, mas, diferente das provas italianas, um dos parâmetros de avaliação adotados e que tem alta relevância é justamente a adequação contextual, deixando claro que a competência pragmática é considerada no exame brasileiro.

Esta pesquisa, no entanto, tem suas limitações. Em primeiro lugar, um quadro completo sobre as certificações de proficiência no Brasil e na Itália só seria possível investigando também as provas de compreensão e produção oral, bem como a prova de competência linguística, no caso da CILS e do CELI. Reconhecemos também que uma análise mais aprofundada dessas certificações exigiria informações detalhadas a respeito de como o processo de avaliação acontece, considerando inclusive a forma como os avaliadores são treinados para essa função. Além disso, para uma discussão mais ampla sobre quais componentes da competência comunicativa são avaliados e como isso é feito, seria necessário um quadro teórico ainda mais detalhado sobre o que se entende por competência comunicativa ou mesmo por *proficiência* em L2, visto que foram muitos os estudiosos que buscaram defini-la.

Apesar das suas limitações, a pesquisa contribui com um panorama geral e comparativo entre as certificações de proficiência do Brasil e da Itália, a partir do qual podem se desdobrar outros estudos sobre o tema. Observadas as primeiras divergências entre a estrutura e a composição das provas, caberia analisar como as características dos testes influenciam a validade e a confiabilidade dos exames como um todo. Também valeria a pena investigar o desempenho dos candidatos nas provas: uma pesquisa que compare os resultados dos mesmos candidatos nos diferentes testes pode trazer reflexões importantes sobre as ligações entre as características das provas e o seu construto. Além disso, poderia ser explorado o tema do efeito retroativo dos exames de certificação, por meio de pesquisas que

investiguem as características do ensino de italiano e português brasileiro L2, bem como a elaboração de materiais didáticos e a formação de professores, a partir das quais seria possível refletir sobre o impacto dos exames CILS, CELI, CERT.IT, PLIDA e Celpe-Bras nesses âmbitos do ensino-aprendizagem de L2 na Itália e no Brasil.

REFERÊNCIAS

- AGOSSA, M. O. B. **O exame Celpe-Bras como instrumento de divulgação da cultura brasileira: percepções de candidatos.** Dissertação de Mestrado em Estudos da Linguagem. Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais, CEFET/MG, 2017.
- ALMEIDA, L. C. B. O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. *Anais do SIELP, Uberlândia*, v. 2, n. 1, 2012.
- ANDORNO, C. **Che cos'è la pragmatica linguistica.** Carocci, 2005.
- AUSTIN, J. L. **How to Do Things with Words.** 2. ed. Cambridge, Massachusetts: Harvard University Press, 1975.
- BACHMAN, L. F.; **Fundamental Considerations in Language Testing.** Oxford: Oxford University Press, 1990.
- _____; A habilidade comunicativa de linguagem. **Linguagem & Ensino**, v.6, n.1, 2003. Tradução por Niura Maria Fontana, do original Communicative Language Ability. In: _____. **Fundamental Considerations in Language Testing.** Oxford University Press, p.81-110, 1990.
- _____; PALMER, A. S.; Describing Language Ability: Language Use in Language Tests. In: _____. **Language testing in practice: Designing and Developing Useful Language Tests.** Oxford: Oxford University Press, p. 61-84, 1996.
- _____. **Language Assessment in Practice.** Oxford: Oxford University Press, 2010.
- BALLARIN, E. L'italiano accademico: strategie didattiche rivolte all'abilità di comprensione scritta. In: MORDENTE, O. A.; FERRONI, R. **Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário.** Humanitas, p. 17-36, 2011.
- BARDOVI-HARLIG, K. Developing L2 pragmatics. **Language Learning** v. 63, p. 68-86, 2013.
- BARNI, M.; La verifica e la valutazione. In: DE MARCO, A. (org.). **Manuale di glottodidattica: insegnare una lingua straniera.** Carocci, p. 155-174, 2000.

- _____. La valutazione delle competenze linguistico-comunicative in L2. In: VEDOVELLI, M. (org). **Manuale della certificazione dell'italiano L2**. Carocci, p. 29-46, 2005.
- _____. SCAGLIOSO, A. M.; MACHETTI, S. Linking the CILS examinations to the CEFR: the A1 speaking test. In: **Aligning tests with the CEFR: Reflections on using the Council of Europe's draft Manual** (Studies in Language Testing). Cambridge University Press, 2010.
- BARKI, P; GORELLI, S; MACHETTI, S; SERGIACOMO, M; P.; STRAMBI, B.; **Valutare e certificare l'italiano di stranieri**. Guerra Edizioni, 2003.
- BARRETO, E. M. M. **Os deslocamentos do sujeito nas tarefas de escrita propostas nos exames DELE e CELPE-BRAS**. Tese de Doutorado em Linguística e Língua Portuguesa. Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP, 2016.
- BASTOS, R. L. **Conteúdos para o ensino de português para estrangeiros: contribuições do Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade do Estado do Rio de Janeiro, UERJ, 2016.
- BOTTURA, E. B. **Exame Celpe-Bras: uma investigação sobre o papel do entrevistador na interação face a face**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2014.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Cartilha do Participante 2019**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outras_documentos/2019/cartilha_do_participante_celpe-bas-final-abril-2019.pdf
- BRASIL. Ministério da Educação. **Guia do Participante 2013**. Disponível em: http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/outras_documentos/manuais_e_guias/2013/guia_do_participante_2013.pdf
- BROWN, H. D. **Principles of Language Learning and Teaching**. Englewood Cliffs, WJ. Prentice Hall Regents, 1993.
- _____. **Language Assessment: principles and classroom practice**. White plains: Pearson Education, 2004.
- BROWN, J. D.; HUDSON, T.; NORRIS, J.; BONK, W. J. **An investigation of second language task-based performance assessments**. University of Hawai'i, 2002.

- BROWN, J. D. Performance Assessment: existing literature and directions for research. **Second Language Studies**, 22(2), p. 91-139, 2004.
- CAMPOS, F. R.; GOMES, R. T. Celpe-Bras e CELU: possíveis inter-relações linguísticas, interculturais e multiterritoriais. **Pesquisas em Discurso Pedagógico** (on-line), v. 2017, p. 01/30359-18, 2017.
- CANALE, M.; From Communicative Competence to Language Pedagogy. In: RICHARDS, J.; SCHMIDT, R. (org.). **Language and Communication**. London: Longman, p. 2-27, 1983.
- _____; SWAIN, M.; Theoretical Bases of Communicative Approaches to Second Language Teaching and Testing. **Applied Linguistics**, v. 1, p. 1-47, 1980.
- CÂNDIDO, M. D. **Avaliação da interação face a face no exame Celpe-Bras: as características dos elementos provocadores e a atuação dos examinadores-interlocutores**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2015.
- CASTRO, P. B. **Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal Fluminense, UFF, 2006.
- CELCE-MURCIA, M.; et al. Communicative Competence: A Pedagogically Motivated Model with Content Specifications. **Issues in Applied Linguistics**, v. 6, n.2, 1995.
- CELCE-MURCIA, M.; Rethinking the Role of Communicative Competence in Language Teaching. In: ALCÓN SOLER, E.; JORDÀ, M. P. S. (orgs.) **Intercultural Language Use and Language Learning**. Berlin: Springer, p. 41-57, 2007.
- CHOMSKY, N. **Aspects of the Theory of Syntax**. Massachusetts: The Massachusetts Institute of Technology, p. 3-15, 1965.
- CLARK, J. **Foreign Language Testing: theory and practice**. Philadelphia PA: Center for curriculum development, 1972.
- CONRADO, R. S. Celpe-Bras: Um Gênero Identitário. **Revista Siple**, v.4, n.1, 2012.

- _____. **Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didático e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras.** Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de São Paulo, USP, 2013.
- CONSELHO DA EUROPA. **Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: aprendizagem, ensino, avaliação.** Porto/Lisboa: Asa, 2002. Tradução de Maria Joana Pimentel do Rosário e Nuno Verdial Soares.
- _____. **Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment.** Companion Volume with New Descriptors. 2018.
- COSTA, E. V. Efeitos retroativos do exame Celpe-Bras nas práticas de formação dos professores de um instituto brasileiro no exterior. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 9, n. 1, p. 190-206, 2018.
- COTA, A. A. **Inter-ação, representação e identificação do Brasil em textos escritos do exame Celpe-Bras.** Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de Brasília, UNB, 2013.
- CRYSTAL, D. (org.) **The Cambridge encyclopedia of language.** 2. ed. New York: Cambridge University Press, 1997.
- DAMAZO, L. O.; COURA-SOBRINHO, J. Conhecimento lexical e níveis de proficiência: português como língua estrangeira. In: SIMÕES, D.; OSÓRIO, P. (Orgs.). **Léxico: investigação e ensino.** Rio de Janeiro: Dialogarts, p. 101-118, 2014.
- DAVIES, A.; BROWN, A.; ELDER, C.; HILL, K.; LUMLEY, T.; MCNAMARA, T. **Dictionary of Language Testing.** Studies in Language Testing. Press Syndicate of the University of Cambridge, 1999.
- DELL'ISOLA, R. L. P.; SCARAMUCCI, M. V. R.; SCHLATTER, M.; JÚDICE, N. A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame CELPE-Bras. **Rev. Brasileira de Linguística Aplicada**, v.3, n.1, p.153-184, 2003.
- DINIZ, L. R. A. Política linguística do Estado brasileiro para a divulgação do português em países de língua oficial espanhola. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(51.2), p.435-458, jul./dez. 2012.

- DORIGON, T. **O Celpe-Bras como Instrumento de Política Linguística: um Mediador entre Propósitos e Materializações**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.
- DUCROT, O.; TODOROV, T. **Dicionário Enciclopédico das Ciências da Linguagem**. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, p. 301-307, 2010.
- DUTRA, A. F.; PENNA, S. Celpe-Bras: confecção de material didático. In: **IV SILID III SIMAR**, 2013.
- FARHADY, H. Measures of language proficiency from the learner's perspective. **TESOL Quarterly**, v.16, p. 43-59, 1982.
- FARIA, E. R. **Avaliação de Proficiência Oral em Língua Estrangeira: Foco nos Elementos Provocadores na Interação Face a Face do Exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado em Linguística. Universidade Federal de São Carlos, UFSCAR, 2017.
- FELIPE, C. V. **Subsídios para a formação do professor avaliador de produções textuais do exame Celpe-Bras**. Trabalho de Conclusão de Curso de Graduação de Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2013.
- FERREIRA, L. M. L. **Habilidades de leitura na proposta de interação face a face do exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal de Minas Gerais, UFMG, 2012.
- FIORIN, J. L.. A linguagem em uso. In: **Introdução à Linguística: I. Objetos teóricos**. 6. ed. São Paulo: Contexto, p. 165-186, 2010.
- FULCHER, G. The 'communicative' legacy in language testing. **System** 28, 3, p. 483-497, 2000.
- _____. DAVIDSON, F. **Language Testing and Assessment**. London & New York: Routledge, 2007.
- GOMES, M. S. **A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.

GREGO BOLLI, G. Presupposti teorici e metodologici al modello di certificazione della conoscenza dell'italiano proposto dall'Università per Stranieri di Perugia. In: **Educazione permanente 4-5**, p. 46-55, 1994.

_____. Descriptions of examinations offered by the University for Foreigners of Perugia: CELI 1, CELI 2, CELI 3, CELI 4, CELI 5. In: **ALTE Handbook**, Cambridge (UK), University of Cambridge Local Examinations Syndicate, p.47-52, 1998

_____. Measuring and evaluating the competence in Italian as a foreign language. In: **Studies in Language Testing**, 18, Cambridge (UK), Cambridge University Press, p. 271-283, 2004.

_____ ; La certificazione linguistica in relazione al Quadro Comune Europeo di Riferimento. In: **Babilonia Trimestrale plurilingue**, 1, Comano (CH), Fondazione Lingue e Culture, p.38-9, 2007.

_____ ; MACHETTI, S; RINI, D; BANDINI, A. The Evaluation of Chinese Students of Italian L2 in China and in Italy: Practices at the Universities for Foreigners of Perugia and Siena. In: **ALTE (2017). Learning and Assessment: Making the Connections – Proceedings of the ALTE 6th International Conference**, 3-5 May 2017.

HARRISON, A. **A Language Testing Handbook**. Macmillan Press Ltd, 1983.

HUBACK, A. P. O exame do Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira. **(CON)TEXTOS linguísticos**, Vitória, v. 6, n. 7, p. 31-46, 2012.

HYMES, D.; On Communicative Competence. In: PRIDE, J. B.; HOLMES, J. (orgs.) **Sociolinguistics**. Hamondsworth: Penguin, p. 269-293, 1972.

JOHNSSON, C. Un momento o un attimo? La scelta di vocaboli nel libro di testo - uno studio comparativo. **Lund University Publications**, 2011.

LADO, R. **Language testing: the construction and use of foreign language tests**. London, Longman, 1961.

LEECH, G. N. **Principles of Pragmatics**. London: Longman, 1983.

- LEWKOWICZ, J. A. The integrated testing of a second language. In: CLAPHAM, C.; CORSON, D. (Org.). **Encyclopedia of Language and Education**, v. 7: Language Testing and Assessment. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, p. 121-130, 1997.
- LIMA, R. **Representações do Brasil em textos do exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado em Letras. Universidade Federal Fluminense, UFF, 2008.
- LUCARELLI, S.; Lo sviluppo del language testing. In: VEDOVELLI, M. (org). **Manuale della certificazione dell'italiano L2**. Carocci, p.47-60, 2005.
- _____; SCAGLIOSO, A. M.; STRAMBI, B. Italiano L2: Strumenti per la misurazione della competenza linguistico-comunicativa per i livelli iniziali. In: LUGARINI, E. (org). **Valutare le competenze linguistiche**. FrancoAngelo, 2010.
- MACHADO, T. R. M. Português do Brasil e Cultura Brasileira: Transnacionalidade com o Celpe-Bras. **Raído**, Dourados, v. 5, n. 9, jan./jun. 2011.
- MACHETTI, S. Verificare, Misurare, Valutare l'Italiano di Stranieri. Il caso della CILS. **Revista De Italianística**, (32), p. 94-114, 2016.
- MARTINS, A. F. Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional: o exame Celpe-Bras como mecanismo de políticas linguísticas. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v.9, n.1, p. 223-243, 2018.
- MCNAMARA, T. **Measuring Second Language Performance**. Edinburgh Gate: Addison Wesley Longman Limited, 1996.
- _____. **Language Testing**. Oxford University Press, 2000.
- MENDEL, K. **A avaliação integrada de leitura e escrita no Exame Celpe-Bras**. Trabalho de Conclusão de Curso em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2017.
- MENDEL, K; SCHOFFEN, J. R. A avaliação integrada no exame Celpe-Bras e as tarefas de leitura e escrita. **BELT - Brazilian English Language Teaching Journal**, v. 8, p. 148-170, 2017.

- MOHR, D. **Português para hispanofalantes no CELIN: uma alternativa para o ensino de gêneros escritos**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade Federal do Paraná, UFPR, 2007.
- NAGASAWA, E. Y. **Elaboração e análise de sequência didática de leitura e produção textual para preparação ao Exame Celpe-Bras**. Trabalho de Conclusão de Curso em Licenciatura em Letras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2016.
- _____. SCHOFFEN, J. R. Material didático com base na perspectiva dialógica da linguagem: uma proposta para preparação ao exame Celpe-Bras. **Linguagem: Estudos e Pesquisas**, v. 21, p. 151-166, 2017.
- NIEDERAUER, M. Competência interacional: critério para avaliação da produção oral em língua adicional. **Trab. Ling. Aplic.**, Campinas, n(53.2), p. 403-424, jul./dez. 2014.
- NOVELLO, A. **Valutare una lingua straniera: le certificazioni europee**. Libreria Editrice Cafoscarina S.R.L., 2009.
- NUZZO, E. Lo sviluppo delle competenze pragmatiche. In: NUZZO, E.; GAUCI, P. **Insegnare la pragmatica in italiano L2**. Carocci, p. 23-43, 2012.
- OLLER, J. W. **Language Tests at School: A pragmatic approach**. London: Longman Group Ltd., 1979.
- ORRA, S. A. **Tempo, aspecto e modo verbais e o gênero textual carta do leitor: análise de tarefas do Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Letras. Universidade de São Paulo, USP, 2013.
- PALLASSINI, A. L'offerta certificativa del Centro Cils dell'Università per Stranieri di Siena. **Didattica & Classe Plurilingue**, n. 7, settembre-dicembre 2003
- PILEGGI, M. G. S. **Tarefas integradas nos exames de proficiência CELPE-BRAS e TOEFL iBT**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2015.
- _____. Integração de habilidades: perspectiva histórico-teórica e operacionalização no exame Celpe-Bras. **Estudos Linguísticos** v. 46 (2). São Paulo, 2017.

- PLAKANS, L. Integrated Second Language Writing Assessment: Why? What? How? **Language and Linguistics Compass**, p. 159-167, 2015.
- SAKAMORI, L. **A atuação do entrevistador na interação face a face do exame Celpe-Bras**. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada. Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP, 2006.
- SALES, H. M. P. **A produção escrita em turmas heterogêneas de português língua estrangeira: das tarefas ao exame CELPE-BRAS**. Dissertação de Mestrado em Linguística. Universidade Federal do Pará, UFPA, 2014.
- SANTORO, E.; NASCIMENTO SPADOTTO, L. Valutare la competenza pragmatica di apprendenti brasiliani di italiano: strumenti a confronto. In: NUZZO, E.; SANTORO, E.; VEDDER, I. (orgs.). **Valutazione in italiano L2**. Firenze: Franco Cesati Editore, 2020.
- SANTORO, E. Perché e come insegnare pragmatica a parlanti non nativi. In: TORQUATO, C. P.; ROMANELLI, S. (orgs.) **Estudos Italianistas: ensino e aprendizagem da língua italiana no Brasil**. Chapecó: Argos, p. 225-245, 2014.
- SCARAMUCCI, M. V. R. Celpe-Bras: um exame comunicativo. In: CUNHA, M. J.; SANTOS, P.. **Ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1999.
- _____. Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais. **Trab. linguist. apl.**, v.56, Campinas, p.11-22, 2000.
- _____. O papel da interação na pesquisa sobre aquisição e uso de língua estrangeira: implicações para o ensino e para a avaliação. **Letras de Hoje**, Porto Alegre, v.39, nº3, p.345-378, 2004.
- _____. Avaliação de proficiência: valores culturais e consequências sociais. **V Colóquio CELU – Córdoba**, 2009.
- _____. Validade e consequências sociais das avaliações em contextos de ensino de língua. **Lingvarvm Arena**, v.2, p.103-120, 2011.

- _____. O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. **Revista DIGILENGUA**. Córdoba: Universidad Nacional de Córdoba, n. 12, jun., p. 48-67, 2012.
- SCHOFFEN, J. R.; SCHLATTER, M.; KUNRATH, S. P.; NAGASAWA, E. Y.; SIRIANNI, G. R.; MENDEL, K; TRUYLLIO, L. R.; DIVINO, L. S. **Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017**. Porto Alegre: Instituto de Letras - UFRGS, 2018.
- SCHOFFEN, J. R.; MENDEL, K. As especificações do exame Celpe-Bras e a descrição das tarefas da Parte Escrita: convergências e divergências. **Domínios de Linguagem**, v. 12, p. 1091-1122, 2018.
- SCHOFFEN, J. R. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras**. Tese de Doutorado em Linguística Aplicada. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRGS, 2009.
- SCOLARO, S.; TOMASI, M. Case-study. Percorso di italiano L2 e scolarità pregressa: impatto sul superamento del CILS livello A2-integrazione in Italia, in un gruppo di titolari o richiedenti protezione internazionale. **Bollettino Itals**, nº 66, novembro 2016.
- SERRAGIOTTO, G.; **La valutazione degli apprendimenti linguistici**. Loescher Editore, 2016.
- SILVA, A. L. B. C.; PILEGGI, M. G. S. O exame Celpe-Bras como instrumento direcionador de tarefas para o ensino de Português para Falantes de Espanhol. 2018. Disponível em: <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=34098@1>
- SOBROSA, D. M.; STURZA, E. R. As Políticas Linguísticas e a Língua Portuguesa: um panorama da colonização ao Celpe-Bras. **Revista Ideias** (UFSM), v. 27, p. 01-10, 2011.
- SPOLSKY, B. **Measured words**. Oxford: Oxford University Press, 1995.
- TORRESAN, P. Test a individuazione di informazioni della certificazione di italiano per stranieri CILS: aspetti critici. **Rassegna Italiana di Valutazione**, v. 18, p. 104-123, 2014a.

- _____. Item Analysis di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS (livello B1; sessione estiva 2012). **Caligrama** (UFMG) , v. 19, p. 17-33, 2014b.
- _____. Some Critical Issues in Tests Taken from CELI and CILS Certifications (Italian as a Foreign Language). **V. N. Karazin Kharkiv University Bulletin**. Series: «Foreign Philology. Methods of Foreign Language Teaching», v. 83, p. 53-59, 2015a.
- _____. Individuazione di informazioni nella certificazione CILS: una nuova indagine. **Romanica Cracoviensia**, v. 15, p. 1-18, 2015b.
- _____. Analisi (classica, Rasch, dei distrattori) di una prova di lettura a scelta multipla della certificazione di italiano per stranieri CILS. **Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages**, v. 2, p. 20-55, 2015c.
- _____. Distrattori e chiavi in un cloze lessicale a scelta multipla di livello avanzato: l'opportunità di considerare il giudizio di nativi esperti. **Revista de Italianística** , v. 30, p. 5-31, 2015d.
- _____. **Studio su cloze mirati della certificazione CILS, livello avanzato**. 1. ed. Rio de Janeiro: Dialogarts, 2015e.
- _____. Insidie nella confezione di un cloze. Appunti a partire dall'osservazione di cloze morfolessicali della certificazione di italiano per stranieri CELI. **Euro-American Journal of Applied Linguistics and Languages**, v. 3, p. 43-63, 2016a.
- _____. Analisi della predittività di item tratti da prove di comprensione della certificazione IT per la fascia di competenza dell'autonomia. **Trabalhos em Linguística Aplicada**, v. 55, p. 155-183, 2016b.
- _____. Osservazioni su una prova di lettura per studenti cinesi allestita dal centro CILS. **Revista do GEL**, v. 14, p. 198-224, 2017.
- TORRESAN, P.; D'ANGELO, K. Compendio di tecniche e indicazioni di metodo per corsi di lettura. In: MORDENTE, O. A.; FERRONI, R. **Habilidade de leitura em italiano no contexto universitário**. Humanitas, p. 61-97, 2011.

VEDOVELLI, M. (org.) **Manuale della certificazione dell'italiano L2**. Carocci, 2005.

VICENTINI, M. P. As tarefas de compreensão oral para produção escrita no Celpe-Bras: construto e operacionalização. **Revista Estudos Linguísticos**, v. 48, n. 1, p. 561-580, abr. 2019.

Anexo 1: CILS B2 – Exemplo de prova de compreensão escrita

Comprensione della lettura – Prova n. 1

Leggi il testo.

MARGHERITA HACK E CHIARA DARAIO: DUE GENERAZIONI DI SCIENZIATE A CONFRONTO

Margherita Hack, 90 anni, è stata la prima donna italiana a dirigere un osservatorio astronomico, quello di Trieste, alla cui testa è rimasta per 23 anni. Ha il grande merito di avere avvicinato il grande pubblico all'astronomia. Chiara Daraio, invece, di anni ne ha 32 ed è professore di fisica applicata e aeronautica al California Institute of Technology di Pasadena, California. Secondo la rivista "Popular Science", Chiara Daraio è uno dei dieci migliori scienziati under 40 per le sue ricerche su delle speciali "lenti acustiche" utili per acquisire immagini con ultrasuoni.

La prima domanda a cui rispondono le due scienziate è sulle loro prime esperienze scolastiche: Margherita Hack ricorda con affetto la sua prima maestra alle scuole elementari, "Perché", dice, "aveva un metodo unico: riusciva a insegnare l'aritmetica, la geografia e ci faceva divertire. Si giocava e si imparava".

Chiara Daraio, invece, racconta che "La più grande maestra che ho incontrato nella mia vita è l'esperienza. L'esperienza: il nome con cui chiamiamo i nostri errori diceva Oscar Wilde. La peggiore maestra è invece l'insicurezza".

Per Margherita Hack i peggiori maestri che si possono avere sono quelli "poco comunicativi". Racconta che ne ha incontrati molti durante la sua carriera scolastica, "infatti alle scuole superiori non avevo risultati eccellenti. Ero sulla media del 6/7".

Da bambina sognava di diventare...

Hack: "Esploratrice dell'Africa Nera. Allora leggevo tanti libri d'avventura, e poi i libri delle fate".

Daraio: "Prima volevo diventare archeologa-esploratrice, poi inventrice, poi giocatrice di pallacanestro, poi ingegnere, e ora sono diventata un po' la combinazione di tutti questi sogni".

Il maggiore ostacolo che ha incontrato nel corso della carriera?

Hack: "La burocrazia. È la cosa che ostacola maggiormente il libero progresso della scienza".

Daraio: "Avere una famiglia, e in particolare bimbi piccoli, crea indubbiamente qualche ostacolo".

Quale consiglio darebbe a una ragazza che vuole intraprendere la sua professione?

Hack: "Di amare la fisica e la matematica innanzitutto e di non scoraggiarsi. La strada è lunga e difficile anche perché nel campo della ricerca può capitare che non si trovi nulla e che dopo tanto lavoro si debba cambiare strada e ricominciare daccapo. Bisogna avere la curiosità di indagare e non da ultimo essere competitivi, perché per distinguersi ci vuole la gara. E in questo lo sport è molto formativo. Ci sono bravi ricercatori che rimangono chiusi in laboratorio e che non faranno mai strada".

Daraio: "Di credere in se stessa, seguire le proprie passioni, avere il coraggio di intraprendere avventure e non scoraggiarsi davanti agli insuccessi. Il mio motto è non darsi per vinti, e cogliere l'attimo".

Che cosa si aspetta da una giovane scienziata come Chiara Daraio?

Hack: "Mi fa molto piacere che una giovane scienziata italiana abbia ottenuto una posizione così importante e le auguro molti successi".

Che cosa dell'esempio di Margherita Hack conta nel suo percorso?

Daraio: "Mi ha dimostrato che la sincerità e la lealtà nella vita e nella ricerca scientifica, assieme al costante impegno e al talento, sono componenti importanti verso il successo personale e accademico. Ammiro il suo impegno sociale nel diffondere la cultura scientifica".

Comprensione della lettura - Prova n. 1

Completa le frasi. Scegli una delle quattro proposte di completamento. DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

- 1. Margherita Hack ricorda in maniera positiva la sua insegnante delle scuole elementari perché**
 - A) era esigente e rigorosa con i suoi allievi.
 - B) trasformava l'apprendimento in una esperienza piacevole.
 - C) sperimentava differenti metodi di insegnamento.
 - D) era dolce e materna in classe.

- 2. Chiara Daraio afferma che il miglior insegnamento che si può apprendere viene**
 - A) dal frequentare scuole prestigiose.
 - B) da un serio programma di studio.
 - C) dall'incontro con un bravo insegnante nei primi anni di scuola.
 - D) dallo sbagliare e dall'imparare dai propri sbagli.

- 3. Margherita Hack da piccola sognava**
 - A) di vivere una vita piene di avventure.
 - B) di diventare una grande scrittrice.
 - C) di fare l'insegnante.
 - D) di essere brava a scuola.

- 4. Margherita Hack afferma che durante la sua carriera ha trovato veramente difficile**
 - A) diventare una scienziata affermata.
 - B) osservare regolamenti amministrativi che limitavano la sua attività scientifica.
 - C) operare nella società italiana dove è poco diffusa la cultura scientifica.
 - D) conciliare lavoro e famiglia.

- 5. Margherita Hack sostiene che nella professione scientifica è necessario**
 - A) gareggiare come in una competizione sportiva.
 - B) passare in laboratorio il maggior tempo possibile.
 - C) mantenere interessi culturali al di fuori del mondo accademico.
 - D) avere contatti con i ricercatori di tutto il mondo.

- 6. Chiara Daraio consiglierebbe a una ragazza che vuole fare la sua stessa professione**
 - A) di cercare di arrivare ai massimi livelli.
 - B) di acquisire una solida base culturale in tutte le materie.
 - C) di lavorare in collaborazione con i colleghi.
 - D) di mantenere sempre la fiducia in se stessa e nel proprio lavoro.

- 7. Chiara Daraio ammira in Margherita Hack**
 - A) le sue doti umane e le sue capacità scientifiche.
 - B) la notorietà che ha raggiunto.
 - C) gli importanti risultati delle sue ricerche.
 - D) l'influenza che esercita sulle giovani generazioni.

Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi il testo.

SERVIZIO DI RISTORAZIONE

Gli utenti

Il servizio di ristorazione è accessibile a tutti gli studenti iscritti presso l'Università degli Studi Roma Tre.

Le strutture

Le strutture presso le quali è attivo il servizio mensa per gli studenti dell'Università degli Studi Roma Tre sono in via della Vasca n.79.

Caratteristiche del servizio

Il servizio di ristorazione è tra gli interventi più rilevanti rivolti agli studenti, non solo per l'entità delle risorse finanziarie che l'Università impiega, ma anche perché di esso beneficiano, quotidianamente, un grande numero di utenti.

Il servizio è attivo in occasione del pranzo dal lunedì al venerdì, dalle ore 12.00 alle ore 15.00, dal mese di gennaio al mese di luglio e dal mese di settembre al mese di dicembre, fatte salve le pause dell'attività accademica e le festività.

Accesso al servizio

Per accedere al servizio mensa gli utenti devono effettuare on-line la richiesta di una tessera all'indirizzo www.adisu.uniroma3.it con la seguente procedura: selezione del campo “ristorazione”, “richiesta e rinnovo tessera di accesso”, “richiedere la tessera” e “inserimento del codice fiscale”.

Per la convalida dei dati e il ritiro della tessera è necessario recarsi presso l'ufficio del Diritto allo Studio, sede Territoriale Roma Tre in via della Vasca,79 – stanza 17.

Gli studenti extracomunitari devono presentare copia del permesso di soggiorno; gli studenti del progetto Erasmus devono presentare il codice fiscale e il certificato Erasmus.

Gli studenti iscritti agli anni successivi al primo devono rinnovare la tessera per l'accesso al servizio mensa per l'anno accademico 2012/13, a partire dal mese di dicembre on-line all'indirizzo www.adisu.uniroma3.it.

Fruizione del servizio

Dopo aver scelto il pranzo gli studenti devono consegnare la tessera al personale della mensa che individuerà il prezzo del pasto grazie alla “lettura ottica” della tessera. Lo studente pagherà direttamente all'incaricato. Gli studenti devono consumare il pasto nella sala mensa, che è climatizzata in tutte le stagioni. Agli studenti non è consentito sedersi nei locali della mensa per consumare un proprio pasto.

Il numero delle pietanze a disposizione degli utenti del servizio è molto vario e consente scelte ampie e soddisfacenti per qualsiasi abitudine alimentare. Il menù a disposizione è adattato alle esigenze climatiche delle diverse stagioni ed è strutturato in modo da consentire composizioni a diverso contenuto calorico, vegetariane ecc..

La lista delle pietanze si trova agli ingressi del servizio. Per ragioni igieniche il servizio utilizza stoviglie usa e getta.

Comprensione della lettura – Prova n. 2

Leggi le informazioni. Scegli le informazioni presenti nel testo che hai letto. DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

1. Alle strutture del servizio mensa dell'Università degli Studi Roma Tre non possono accedere i docenti e il personale tecnico amministrativo che lavora all'Università.
2. Gli studenti dell'Università degli Studi Roma Tre possono scegliere tra più/diverse strutture per il servizio mensa in varie zone della città.
3. Il servizio mensa non è attivo il sabato e la domenica.
4. Gli studenti possono usufruire del servizio mensa durante tutto l'anno.
5. Per accedere al servizio mensa gli studenti devono avere il tesserino universitario.
6. La richiesta della tessera per accedere al servizio mensa avviene attraverso il sito internet www.adisu.uniroma3.it.
7. La procedura on-line di richiesta della tessera per l'accesso al servizio mensa prevede l'inserimento del numero di matricola da parte degli studenti.
8. L'ufficio del Diritto allo Studio, sede Territoriale Roma Tre, invia una mail agli studenti che hanno richiesto la tessera per confermare i loro dati.
9. Gli studenti europei del progetto Erasmus devono consegnare il certificato Erasmus all'ufficio del Diritto allo Studio sede Territoriale Roma Tre.
10. Per gli studenti già in possesso della tessera per l'accesso al servizio mensa il rinnovo della tessera è automatico.
11. Il personale della mensa incaricato della riscossione richiede la tessera per l'accesso al servizio mensa dopo che l'utente ha scelto i cibi per il pasto.
12. Gli utenti del servizio mensa non possono portare né consumare il pasto fuori dalle strutture del servizio.
13. Gli studenti possono sedersi nei locali della struttura anche se non consumano il pasto del servizio mensa, purché presentino la tessera per l'accesso al servizio mensa.
14. Gli utenti che hanno particolari esigenze alimentari (cibi a basso contenuto calorico, vegetariani ecc.) devono fare una specifica richiesta al servizio mensa.
15. Il menù delle pietanze subisce variazioni in base alla stagione.

Comprensione della lettura – Prova n. 3

Leggi il testo. Il testo è diviso in 11 parti. Le parti non sono in ordine. Ricostruisci il testo. Scrivi il numero d'ordine accanto a ciascuna parte. DEVI SCRIVERE LE RISPOSTE NEL 'FOGLIO DELLE RISPOSTE'.

ISCRIVERSI ALL'UNIVERSITÀ A 30 ANNI

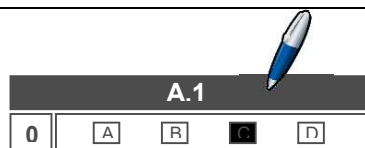
- 1 A. Salve ragazzi. Sono in piena crisi esistenziale. Cerco consigli e suggerimenti. Ho 29 anni e una laurea in Scienze dell'educazione.
- B. Ho preso un po' di informazioni sulla facoltà di Medicina: c'è un test di ingresso e la frequenza alle lezioni e poi lo studio, con materie dure da affrontare, le tasse da versare ogni anno.
- C. Dov'è allora il problema se ho un lavoro sicuro e penso al matrimonio? Il fatto è che sento l'esigenza di cambiare lavoro, di respirare altra aria.
- D. Il test di ingresso mi spaventa, lo studio invece è la cosa che mi spaventa meno, perché, da gran lavoratore quale sono sempre stato, sono convinto che ce la potrei fare.
- E. Grazie allo stipendio, a giugno 2012 vorrei coronare un mio grande sogno: sposarmi con la donna della mia vita con cui sono fidanzato da 10 anni.
- F. Iscrivermi ad un corso di laurea, ma non nel mio settore... qualcosa di diverso, ad esempio provare in Medicina e Odontoiatria, passione nascosta anche a me stesso credo fino a poco tempo fa.
- G. Già! La mia fidanzata avrà voglia di intraprendere questa nuova avventura con me?
- H. Sarebbe un sogno, per favore datemi, se potete, qualche consiglio, ma vorrei qualche dato di fatto. Ringrazio anticipatamente delle risposte.
- I. E se dovessi farcela, secondo voi, mi riuscirebbe in 6-7 anni di chiudere il tutto e cominciare a lavorare come odontoiatra? E poi c'è il problema della mia fidanzata.
- J. Lavoro da 11 anni nel settore dell'educazione, sono presidente di una cooperativa sociale, prendo uno stipendio discretamente buono, soprattutto di questi tempi.
- K. Vorrei cambiare, vorrei in parte stravolgere la mia vita. Ecco allora spuntare in me l'idea di iscrivermi nuovamente all'università.

Anexo 2: CELI B2 – Exemplo de prova de compreensão escrita

PARTE A PROVA DI COMPrensIONE DELLA LETTURA

A.1 Leggere i due testi. Indicare nel **Foglio delle Risposte**, vicino a ogni numero da 1 a 9, la lettera A, B, C o D corrispondente alla risposta scelta.

Esempio di risposta :



A.1				
0	A	B	C	D

1° testo

GLI ITALIANI DEL TITANIC

Claudio Bossi da vent'anni dedica tutto il suo tempo libero, fine settimana compresi, a "cacciare" gli italiani che erano presenti sul Titanic, il transatlantico che affondò nell'Oceano Atlantico il 14 aprile 1912. Di giorno lavora in un'azienda tessile, poi si trasforma in un esperto e acuto investigatore. Grazie alle sue ricerche sappiamo che i nostri connazionali imbarcati sul gigante d'acciaio erano 37, persone il cui ricordo sta scomparendo persino dalla memoria dei loro discendenti.

Siamo andati a cercare Bossi e ci ha invitato a casa sua, per raccontarci la sua storia e mostrarci le armi che ha usato per dare un nome e un volto ai nostri sfortunati connazionali a bordo del Titanic nel momento del naufragio. Su alcuni scaffali sono allineati almeno 50 libri che compongono la sua personale libreria; tra di essi spicca il volume *Titanic*, che lui stesso ha pubblicato in questi giorni in occasione del centenario dell'affondamento. E poi una copia del progetto costruttivo della nave, documenti, microfilm, le foto degli italiani.

«Da ragazzino vidi alla TV un film e così scoprii la mia passione per quella nave e per le vicende che la riguardavano», spiega. Poi, dopo vent'anni, ecco il nuovo colpo di fulmine. «Era il 1985, durante il telegiornale fu annunciato che era stato ritrovato il relitto del Titanic da Bob Ballard, un famoso cacciatore di imbarcazioni finite in fondo al mare. Andai subito a comprare il giornale e cominciai a leggere libri. Mi resi conto che c'erano parecchie contraddizioni. A me interessava sapere degli italiani che erano a bordo, ma i nomi riportati in una edizione non erano riportati in un'altra: allora decisi di fare un'indagine per conto mio». Bossi entra e esce dalle biblioteche, ma niente. La vera svolta c'è nel 2007, quando incontra Mario Salussolia, parente di un cameriere del Titanic. Mario chiede notizie del suo familiare, poi decide di regalare a Bossi tutto il suo archivio di microfilm recuperati al *National Archive* di Londra. Un tesoro di inestimabile valore: i microfilm contengono la lista originale dei passeggeri.

Confrontando e incrociando i dati Bossi riesce, con grande difficoltà, a circoscrivere il campo delle sue ricerche. «C'erano molte discordanze, soprattutto sui nomi delle persone che, scritti a mano, erano quasi illeggibili. E poi in quasi tutte le liste i componenti dell'equipaggio e i passeggeri erano semplicemente divisi tra inglesi e non inglesi, di nessuno veniva riportata con esattezza la città di origine, ma solo la città nella quale erano diretti. Un nome italiano poteva appartenere a un cittadino svizzero, oppure un cognome italiano associato a un nome inglese poteva significare che mi trovavo di fronte a un emigrato che era diventato britannico». Confrontando e verificando, Bossi arriva ad individuare con certezza 37 italiani. Le loro storie sono molto belle.

Addirittura romantica la vicenda dei coniugi toscani Del Carlo. Lui, Sebastiano, residente oltreoceano, era tornato in Italia apposta per sposarsi. Insieme alla moglie, Argene Genovesi, si era imbarcato per il viaggio di ritorno, loro destinazione finale sarebbe stata la California. Nell'affondamento lui morì. Il 14 novembre Argene avrebbe dato alla luce una bambina. La chiamò Maria Salvata.

1 Claudio Bossi

- A fa dei turni di notte
- B è occupato anche la domenica
- C ha ricevuto l'incarico di fare delle indagini
- D ha scoperto che sul Titanic c'erano degli italiani

2 Claudio Bossi ha, nella sua casa,

- A una collezione di armi
- B i libri che ha scritto sul Titanic
- C un modellino del Titanic
- D i materiali per le sue indagini

3 Bossi si interessa al Titanic

- A per amore della ricerca
- B per fare luce su dati discordanti
- C per rispondere a Mario Salussolia
- D per esaminare i ritrovamenti di Bob Ballard

4 Per Bossi fu facile individuare

- A la destinazione dei passeggeri
- B la provenienza dei passeggeri
- C la nazionalità dei passeggeri
- D il numero dei passeggeri italiani

5 Argene

- A andò a vivere in California
- B si risposò in America
- C sopravvisse al marito
- D partorì durante il viaggio

2° testo**IN ITALIA**

Mi chiamo Maria. Forse la mia non è la storia tipica dello straniero che viene in Italia e che deve lottare per la sopravvivenza, però sicuramente tutti noi immigrati abbiamo in comune una cosa: la nostalgia di casa, degli amici con i quali abbiamo condiviso i momenti più belli della nostra infanzia. Avevo 22 anni quando sono venuta in Italia come turista e poi, sebbene avessi qualche dubbio, ci sono tornata per studiare. Avevo solo una valigia in mano e in testa tanti sogni: il mondo era mio, finalmente avevo un paio di ali con le quali potevo volare, finalmente potevo organizzare la mia vita da sola, senza nessun aiuto!

Studiavo a Perugia e lavoravo, come tante altre ragazze straniere: prima come domestica, poi come baby-sitter. Dopo un anno sono venuta a Roma e sono stata assunta in un ristorante. Nello stesso periodo ho seguito un corso per diventare rappresentante. Per 2 anni ho lavorato come agente di commercio, ma la mia vera vocazione non era quella, anche se devo ammettere che ho imparato molto da quel lavoro che, inoltre (come del resto gli altri che avevo svolto fino ad allora), mi permetteva di vivere dignitosamente.

Continuavo a sognare e a volere qualcosa di diverso: non sapevo esattamente che cosa, ma sentivo che quello che avevo non mi bastava. Un giorno ho letto sul giornale un annuncio che mi ha incuriosita molto: un corso per mediatori culturali. Dopo aver frequentato le lezioni per un paio di mesi e aver affrontato una lunga serie di colloqui, mi sono trovata a lavorare in un mondo completamente sconosciuto fino ad allora: nel sociale.

Ora faccio questo lavoro, non facile, ma molto gratificante. Ogni tanto mio figlio mi chiede di raccontargli di me. Pensando al passato mi rivedo appena arrivata in Italia, mi vedo mentre leggo gli annunci sui giornali per cercare una casa o un lavoro, mi ricordo i giorni di festa, quando la nostalgia si faceva sentire più forte. Sono passati molti anni, mi sono abituata a mangiare la pasta, ho cambiato le mie abitudini, condivido le preoccupazioni che in questo periodo di crisi affliggono tanti italiani. Ora sto scrivendo un libro e un amico mi ha dato un bel consiglio: "Sarebbe bello se tu regalassi una copia del tuo libro a chi ti aveva detto che non eri in grado di fare niente!". Il libro non l'ho ancora finito, ma ci sono persone alle quali regalerei volentieri qualche capitolo. Una parte dei miei sogni li ho realizzati, altri ce li ho ancora nel cassetto, ma continuo a volare!

6 Maria, venendo in Italia, sapeva

- A che avrebbe avuto delle difficoltà nello studio
- B che i suoi sogni sarebbero diventati realtà
- C che avrebbe avuto l'opportunità di realizzarsi
- D che avrebbe sofferto di solitudine

7 Maria racconta che, dopo il suo arrivo in Italia, ha svolto lavori

- A riservati agli stranieri
- B sempre più qualificati
- C sempre meglio retribuiti
- D a tempo determinato

8 Maria, per lavorare nel sociale,

- A ha pubblicato un annuncio
- B ha superato una selezione
- C ha lasciato un lavoro interessante
- D ha rinunciato ai suoi sogni

9 Attualmente Maria

- A si è ben integrata
- B ha raggiunto i suoi obiettivi
- C ricorda con nostalgia i primi anni in Italia
- D scrive un libro per ringraziare chi l'ha aiutata

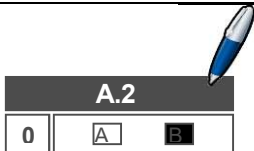
A.2 Leggere i due testi indicati rispettivamente con **Testo A** e **Testo B**.

Indicare nel **Foglio delle Risposte**, vicino ad ogni numero da 10 a 19, la lettera:

A se l'informazione si riferisce al testo **Testo A**

B se l'informazione si riferisce al testo **Testo B**

Esempio di risposta :



INTERVISTA A DUE RAGAZZI BOCCIATI

Testo A	Testo B
<p><i>Quali sono stati i motivi della tua bocciatura?</i> Sono stati due: la poca voglia di studiare e il pessimo comportamento scolastico.</p> <p><i>Ti aspettavi la bocciatura o è stata una sorpresa?</i> Me l'aspettavo, infatti a metà maggio, quando ho visto che le cose andavano male, ho smesso di andare a scuola.</p> <p><i>Come hanno reagito i tuoi genitori alla notizia?</i> I miei genitori già lo sapevano, ma mia madre è rimasta ugualmente tanto male. Mi dispiace di averle dato questo dispiacere, cercherò di farmi perdonare.</p> <p><i>Come ti sei ambientato nella nuova classe che frequenti quest'anno?</i> All'inizio ho notato una certa differenza di mentalità, forse perché venivo da un piccolo centro e non ero abituato ai ragazzi di città, ma poi mi sono accorto che, in fondo, erano molto simili a me, anche se ce n'è qualcuno che prenderei volentieri a schiaffi!</p> <p><i>I tuoi genitori ti hanno privato di qualcosa di particolare?</i> In rapida successione mi è sparito il televisore, lo stereo, il computer e infine il motorino, non perché me lo avessero levato, ma per il semplice fatto che mio padre, in un momento di rabbia, lo ha distrutto quasi completamente.</p> <p><i>Se ti bocciano di nuovo, che farai?</i> Smetterei, perché così vuole mio padre. Se dipendesse da me, continuerei.</p>	<p><i>Quali sono stati i motivi della tua bocciatura?</i> Non mi trovo bene con la classe e non ho mai aperto un libro.</p> <p><i>Ti aspettavi la bocciatura o è stata una sorpresa?</i> È stata un'autentica sorpresa. Mi hanno bocciato con 4 materie, speravo che qualche professore mi aiutasse!</p> <p><i>Come hanno reagito i tuoi genitori alla notizia?</i> Per tre giorni non ho avuto il coraggio di tornare a casa e sono stato dai miei nonni, che sono molto comprensivi. Avevo paura dei miei genitori, infatti, quando alla fine sono tornato a casa, me ne hanno dette di tutti i colori!</p> <p><i>Come ti sei ambientato nella nuova classe che frequenti quest'anno?</i> Benissimo, anche se con alcuni professori ci sono vecchi rancori che non si possono cancellare.</p> <p><i>I tuoi genitori ti hanno privato di qualcosa di particolare?</i> Sì, la macchina bella. Tanti amici mi hanno suggerito di prendere il motorino, ma io gli ho risposto che se fosse stato inverno non avrei avuto problemi, ma visto che era estate... In estate si va più spesso in discoteca e, se si vuol far colpo sulle ragazze, la macchina, e soprattutto quella bella, ci vuole per forza!</p> <p><i>Se ti bocciano di nuovo, che farai?</i> Anche se a scuola non ho voglia di fare niente, mi riscriverei, perché mi sento in dovere di arrivare a prendere il diploma.</p>

- 10** La sua condotta ha influenzato il risultato finale

- 11** Non ha saputo valutare la sua situazione

- 12** I parenti lo hanno aiutato

- 13** Si sente in colpa

- 14** È difficile dimenticare avvenimenti del passato

- 15** Ha cambiato scuola

- 16** I compagni non sono tutti simpatici

- 17** Non ha più un mezzo per gli spostamenti

- 18** Se ci sarà da prendere una decisione, lo farà il padre

- 19** Ci sono obiettivi che si devono raggiungere

A.3 Leggere il testo.

Rispondere alle domande o completare le affermazioni nel **Foglio delle Risposte**, negli spazi numerati da 20 a 23.

A.3	
0	esempio

Esempio di risposta :

LA FAVOLA DI SANDER, DA CAVALLO DIFETTOSO A CAMPIONE

La storia di Sander e Roberto inizia lo scorso settembre. Sander vive in Olanda ed è quello che nell'ambiente viene definito un cavallo difettoso: un bell'animale, ma con un carattere difficile e il fatto che sia di temperamento nervoso non lo rende particolarmente quotato. Roberto Previtali sta a più di 1.100 chilometri di distanza, a Bergamo, ed è quello che normalmente viene definito un bravo ragazzo: il mattino lavora, la sera studia, il pomeriggio cavalca: l'amore per i cavalli in casa Previtali si tramanda da generazioni. Nella piccola scuderia di famiglia ce ne sono dieci, ma ne serve uno nuovo e si parte per l'Olanda. *«Cercavamo un buon cavallo da comprare senza spendere una fortuna, mio padre non è un petroliere... E poi la nostra filosofia è sempre stata questa: tenere cavalli che possono regalare sorprese, ma che anche se vincono poco non ti fanno versare un mare di lacrime»*, racconta Roberto. *«Quando ho visto Sander avevamo già scartato due cavalli e stavamo per ripartire per l'Italia: ho capito subito che lui era quello giusto»*. Il papà di Roberto ha staccato un assegno di 20 mila euro, una cifra dieci volte inferiore rispetto a quella che solitamente si paga per i cavalli da competizione. Ma il proprietario olandese di Sander gli ha stretto la mano contento, convinto di aver chiuso un buon affare: si era liberato di Sander! *«Una volta a casa - continua il suo racconto Roberto - Sander si è rivelato però più nervoso di quando l'ho provato»*. Le prime gare sono andate male. *«Dopo ogni salto Sander si imbizzarriva e io mi spaventavo. Poi ho imparato a conoscerlo, a parlare il suo stesso linguaggio, a comprendere quello che voleva dirmi con i suoi saltelli. E lui ha imparato a fidarsi di me. Un cavallo va capito, se vuoi ottenere da lui grandi risultati»*. E i risultati sono arrivati: dopo aver vinto il premio Saut Hermès a Parigi, Roberto è stato definito dalla stampa di settore "la rivelazione italiana".

- 20** In quale occasione i destini di Roberto e Sander si sono incrociati? (12 - 18 parole)
- 21** Perché Roberto non si dispera se i cavalli che compra si rivelano poco competitivi? (7 - 13 parole)
- 22** Perché il proprietario olandese di Sanders è contento di averlo venduto? (12 - 18 parole)
- 23** In che modo Roberto è riuscito a rendere Sanders competitivo e vincente? (10 - 15 parole)

Anexo 3: CERT.IT B2 – Exemplo de prova de compreensão escrita

Prova n. 4


Leggi il testo. Poi completa le affermazioni con l'alternativa giusta. Indica la tua scelta sul Foglio delle risposte.

**CONSERVE E POLPE DI POMODORO. ORIGINE OBBLIGATORIA
NELL'ETICHETTA**

- MILANO** - Il governo alza il muro contro il pomodoro straniero. Da oggi tutti i prodotti derivati, come salse, concentrati e passate dovranno indicare obbligatoriamente l'origine del prodotto, cioè dove il pomodoro è stato coltivato e dove è stato trasformato. La norma è entrata in vigore con la firma del decreto interministeriale dei ministri delle Politiche Agricole e dello Sviluppo Economico, annunciata oggi al Forum Coldiretti di Cernobbio (Como). 1 5
- I provvedimenti introducono la sperimentazione per due anni, come già previsto per i prodotti lattiero caseari, pasta e riso.
- LA NORMA** - Il decreto si applica ai derivati come conserve e concentrato di pomodoro, oltre che a sughi e salse che siano composti almeno per il 50% da derivati del pomodoro e prevede che le confezioni di derivati del pomodoro, sughi e salse prodotte in Italia dovranno avere obbligatoriamente indicati in etichetta il nome del Paese di coltivazione del pomodoro e il nome del Paese di trasformazione del pomodoro. Se queste fasi avvengono nel territorio di più Paesi possono essere utilizzate, a seconda della provenienza, le seguenti diciture: Paesi UE, Paesi NON UE, Paesi UE E NON UE. Se tutte le operazioni avvengono in Italia, si può utilizzare la dicitura "Origine del pomodoro: Italia". Le indicazioni sull'origine dovranno essere apposte sull' etichetta in un punto evidente e nello stesso campo visivo in modo da essere facilmente riconoscibili, chiaramente leggibili ed indelebili. 10 15
- LA FASE TRANSITORIA** - I provvedimenti prevedono una fase per l'adeguamento delle aziende al nuovo sistema e lo smaltimento completo delle etichette e confezioni già prodotte. 20

testo adattato da *repubblica.it*

- 0 Il testo è...
- A. ...un testo storico.
 - B. ...un articolo di giornale.
 - C. ...un'intervista.

	A	B	C
0	<input type="checkbox"/>	<input checked="" type="checkbox"/> 	<input type="checkbox"/>

- 26 Il governo impone che...
- A. ...l'origine del pomodoro sia chiaramente indicata.
 - B. ...il pomodoro straniero non possa essere venduto in Italia.
 - C. ...i pomodori stranieri vengano trasformati in Italia.

- 27 La notizia è stata divulgata ...
- A. ...con un annuncio nella sede del governo.
 - B. ...dal ministro delle Politiche Agricole.
 - C. ...all'assemblea della Coldiretti.

- 28 Il decreto viene applicato...
- A. ...solo sulle conserve e concentrati di pomodoro.
 - B. ...su sughi e salse prodotte in Italia.
 - C. ...su tutti i sughi e le salse prodotti all'estero.

- 29 Le indicazioni da inserire sulle confezioni...
- A. ...sono scelte di volta in volta dalle aziende produttrici.
 - B. ...sono applicate in diversi punti della confezione.
 - C. ...devono essere facilmente comprensibili e permanenti.

- 30 Il decreto...
- A. ...verrà attuato a poco a poco.
 - B. ...è entrato in vigore definitivamente.
 - C. ...ha previsto il ritiro delle etichette già prodotte.

Prova n. 5

Nel testo che hai letto, quali parole hanno lo stesso significato di quelle che seguono? Copia le parole del testo sul **Foglio delle risposte**. I numeri tra parentesi indicano il gruppo di righe in cui si trovano.

Esempio: ossia	(1-5)	cioè
----------------	-------	------

0	<u> </u> <i>cioè</i>
---	-------------------------------

31	resa pubblica	(5-10)	_____
32	perlomeno	(5-10)	_____
33	hanno luogo	(10-15)	_____
34	applicate	(15-20)	_____
35	individuabili	(15-20)	_____

Prova n. 6

Leggi il testo. Poi decidi se le seguenti affermazioni sono **VERE (V)** o **FALSE (F)**. Indica la tua scelta sul **Foglio delle risposte**.

L'aereo elettrico sostenibile

Entro 10 anni sarà possibile volare da Parigi a Londra su aerei elettrici ed ecosostenibili. È 1
 ciò che sostiene Wright Electric, startup che ha presentato in pompa magna «Wright One», il
 primo progetto di volo di linea green della storia. L'apparecchio sarà in grado di trasportare
 150 passeggeri e percorrere tratte che raggiungono in media 300 km (massimo 480 km).
 L'aereo elettrico non procurerà benefici solo all'ambiente: tagliando i costi del carburante, i 5
 prezzi dei voli crolleranno, visto che è questa voce di spesa a far salire maggiormente i prezzi
 delle tratte commerciali. I progetti della startup sono chiari: entro 20 anni tutti i voli a corto
 raggio saranno portati a termine da velivoli con batteria: «Ciò significa — ha spiegato Jeff
 Engler, cofondatore di Wright Electric — che circa il 30% di tutte le tratte sarà monopolio
 delle aziende che sviluppano aerei elettrici». La vera e grande svolta di questi voli «a 10
 emissioni zero» sarà la riduzione dell'inquinamento atmosferico. Inoltre i velivoli con batteria
 saranno molto più silenziosi rispetto agli aerei alimentati a cherosene. Un'altra interessante
 novità è che le loro batterie potranno essere ricaricate separatamente e poi montate
 velocemente sul velivolo. Ciò significa che gli apparecchi non rimarranno a lungo sulla pista
 per essere riforniti di carburante come avviene oggi. Passeranno solo pochi minuti tra una 15
 ricarica e l'altra: «Il nostro futuro aereo elettrico — spiega il cofondatore della startup — avrà
 batterie modulari che saranno facilmente rimosse e inserite nel velivolo [...]». Tra le prime
 compagnie aeree a mostrare interesse per il progetto della startup c'è EasyJet.
 La società low-cost britannica sta discutendo una partnership e, a quanto scrive la Bbc, si è
 detta entusiasta di questa nuova tecnologia. Il progetto è stato presentato in occasione 20
 dell'evento "Y Combinator Demo Day", dove la startup ha presentato anche un piccolo
 velivolo biposto elettrico. Sebbene il progetto sia molto lontano dall'aereo da 150 passeggeri,
 il biposto dal design ricercato alimenta le speranze dei fautori degli apparecchi elettrici.
 Wright Electric non è l'unica azienda ad aver sviluppato velivoli elettrici. Dal 2014 Airbus ha
 lanciato «E-Fan», velivolo elettrico a due posti che mira a sviluppare un modello in grado di 25
 trasportare da 70 a 90 persone su brevi distanze. Nonostante i grandi sviluppi della
 tecnologia, molti esperti continuano ad essere pessimisti e ci mostrano le prime perplessità,
 assicurando che passeranno molti anni prima di vedere aerei di linea elettrici. Secondo Jeff
 Engler nel futuro prossimo una possibilità per gli aerei potrebbe essere il modello ibrido,
 come già sperimento sulle auto. Ottimista, invece, resta Paul Robertson, professore di 30
 tecnologia all'università di Cambridge: «Il limite principale sono le batterie» dichiara al
 Daily Mail. «Tuttavia, se la tecnologia migliora al ritmo attuale, presto gli aerei commerciali
 elettrici saranno realtà».

testo adattato da *corriere.it*

0 Avete letto una notizia giornalistica.

	V	F
0	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

- | | V | F |
|---|--------------------------|--------------------------|
| 36 In 10 anni si prevede che un aereo ecosostenibile possa collegare tutte le grandi città europee. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 37 Grazie agli aerei elettrici i costi dei biglietti aerei diminuiranno. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 38 Gli aerei elettrici sosterranno in pista in attesa che si carichino le batterie. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 39 Durante “Y Combinator Demo Day”, la startup ha presentato un modello di aereo elettrico. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| 40 Paul Robertson non crede che questi aerei possano essere messi in commercio a breve. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

Prova n. 7

Scrivi a che cosa si riferiscono nel testo gli elementi **in neretto** delle espressioni che seguono. Indica la tua scelta sul **Foglio delle risposte**.

Esempio: riga 6	questa voce di spesa...	quale?	<u>i costi del carburante</u>
-----------------	--------------------------------	--------	-------------------------------

0	<u>i costi del carburante</u>
---	-------------------------------

- | | | | |
|----|------------|---|-------|
| 41 | riga 10 | ... questi voli... | _____ |
| | | <i>Quali?</i> | |
| 42 | riga 13 | ...le loro batterie... | _____ |
| | | <i>Di chi?</i> | |
| 43 | riga 19 | ...società low-cost britannica ... | _____ |
| | | <i>Quale?</i> | |
| 44 | riga 19-20 | ... si è detta entusiasta... | _____ |
| | | <i>Chi?</i> | |
| 45 | riga 27 | ... ci mostrano... | _____ |
| | | <i>A chi?</i> | |

Prova n. 8

Leggi i quattro testi proposti. Poi decidi a quale dei quattro testi si riferiscono le affermazioni che seguono. Indica la tua scelta sul **Foglio delle risposte**. **Attenzione, due affermazioni non hanno abbinamento!**

Effetti dell'era digitale a tutte le età

Testo 1	
Non è ancora stata inserita nel <i>Diagnostic and statistical manual of mental disorders</i> , uno degli strumenti di diagnosi più utilizzati dagli psichiatri di tutto il mondo, ma ormai viene sempre più spesso paragonata a una dipendenza a tutti gli effetti: è la <i>net-addiction</i> , la Internet-dipendenza, patologica quanto quella da gioco d'azzardo o da shopping [...] con tanto di sindrome da astinenza e sempre crescenti soglie di tolleranza. La fascia d'età maggiormente interessata al fenomeno è quella dei giovani tra i 15 e i 19 anni: l'80% trascorre gran parte del proprio tempo davanti al monitor del pc tra chat, social network, games online. Più aumenta l'età, più diminuisce l'alfabetizzazione informatica: solo l'1,9% degli ultra-settantacinquenni utilizza il pc.	1 5
testo adattato da salute24.ilsole24ore.com	

Testo 2	
Recenti pubblicazioni dimostrano come circa l'80% delle persone con più di 60 anni abbia utilizzato Internet almeno una volta. Ma non solo: dal 2005 ad oggi le persone fino ai 67 anni che utilizzano Internet sono passate dal 10,8 al 22,8%, e quelle fino ai 74 anni sono balzate dal 5,5 al 9,9%. Che cosa significa questo? Che la figura del «nonno» che guarda con sospetto quelle «strane scatole», illuminate e piene di colori come i PC, sembra un lontano ricordo. Per essere al passo con i tempi le persone anziane usano quello che la tecnologia mette a disposizione, forse con un po' meno di abilità manuali; ma, una volta imparate le dinamiche e i trucchi, sono assolutamente in grado di districarsi tra le innumerevoli opzioni che offre la moderna tecnologia.	1 5
testo adattato da ilgiornaledibrescia.it	

Testo 3	
Internet, social network e smartphone stanno cambiando il nostro modo di pensare e le nostre abitudini quotidiane in maniera radicale. Le giornate sono scandite dall'uso di telefonini, tablet, posta elettronica, facebook, twitter, whatsapp, applicazioni di tutti i tipi, sms, foto, video e computer portatili. Siamo sempre connessi, il telefono a portata di mano, il tablet nella borsa. Anche il nostro lavoro non è più lo stesso. La rete e i social network sono diventati indispensabili. Se non sei su Internet, non esisti. Si parla tanto delle opportunità che offre il <i>world wide web</i> , ma sono ancora in pochi a chiedersi quali siano gli effetti di un uso così repentinamente massiccio delle nuove tecnologie.	1 5
testo adattato da ilfattoquotidiano.it	

Testo 4	
Nell'era digitale, non sono solo le agenzie governative e la Silicon Valley a spiarcì o a cercare di fare soldi con le nostre informazioni. Ogni dispositivo avrà infatti la capacità di ascoltare le nostre conversazioni e fare ricerca dati in tempo reale. La privacy, che un tempo era un diritto, ora non è più nemmeno una "norma sociale". In un certo senso, la fine dell'età della privacy ricorda la scomparsa di un altro importante valore: quello delle norme di comportamento cavalleresche. Il senso dell'onore, della nobiltà e della grazia aulica, assieme alla disparità di genere e a un mondo comandato dai maschi. In breve, nel tempo la società è andata oltre la cavalleria, così come la società andrà oltre il concetto di privacy.	1 5
testo adattato da ilpost.it	

0 Il testo è tratto dal “Sole 24 ore”.

	1	2	3	4
0	<input checked="" type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>	<input type="checkbox"/>

46 Nell’era digitale il concetto di privacy è superato.

47 Si assiste a un aumento degli anziani che usano il computer.

48 Il computer non è uno strumento adeguato a fornire supporto agli anziani.

49 L’uso eccessivo delle nuove tecnologie costituisce una patologia.

50 Dalla dipendenza da Internet si può guarire.

51 Gli ultrasessantenni sono poco alfabetizzati con il pc.

52 Internet offre numerose opportunità di lavoro.

53 Le nuove tecnologie invadono la nostra vita quotidiana.

Ricordati di rispondere sul Foglio delle risposte.

Anexo 4: PLIDA B2 – Exemplo de prova de compreensão escrita

LEGGERE (Durata totale: 70 min.)**PRIMA PARTE****ISTRUZIONI**

Leggi il testo qui sotto. Completa le frasi a p. 10 (1-3) segnando una crocetta sui riquadri (☒). Indica solo una possibilità (A, B, C o D).



Com'è, a suo parere, la musica attuale?

«[...] È risaputo che da decenni conduco una battaglia in favore della cultura musicale. La ritengo una delle spine dorsali della storia del nostro Paese».

Non sembra che finora i suoi appelli siano stati ascoltati.

«Purtroppo no. Fa da freno l'atavica ignoranza musicale dei politici. Non lo fanno neanche apposta: semplicemente ignorano. Nei miei anni al Maggio fiorentino e alla Scala ne ho visti pochissimi. Se, come dicono, non ci sono risorse, che si lasci almeno fare ai privati. Ogni paese italiano ha il suo teatro e ha anche il suo ricco epulone che potrebbe aprirlo ai giovani locali, molto spesso dotati di idee più nuove delle cosiddette avanguardie, che sono più vecchie della vecchiaia».

Sospetto che pensi a qualcuno in particolare.

«Penso a una società che sta diventando sempre più visiva e che riduce tutto a “evento” svuotando l'arte del suo significato più profondo. Anche nella musica classica ormai fa più colpo il saltimbanco di turno di chi cerca di lavorare in profondità. Pianisti come Richter, Benedetti Michelangeli o Pollini, violinisti come Ojstrach o Francescatti stanno lasciando il posto a tanti saltimbanchi. Eppure non mi stancherò di dire che è proprio con la musica che si può aiutare a costruire una società migliore».

È questa una frase che ripete spesso. Ma che, detta così, può somigliare a uno slogan. Vorrei che la spiegasse perché non cada ancora nel vuoto.

«Gianfranco Ravasi mi ha ricordato giorni fa una magnifica esortazione di Cassiodoro: “Se noi uomini continueremo a commettere ingiustizie, Dio ci punirà togliendoci la musica”. Ecco, io sono convinto che dall'universo scendano raggi di suoni che girano in armonia e investono il nostro pianeta. Qualcuno ne è attraversato di più, come Mozart che a 35 anni aveva scritto ciò che è impossibile scrivere in una vita, e tutti capolavori. Altri ne restano indenni. Le sembrerà un'ingenuità, ma sento che la musica non è una cosa che abbiamo inventato noi: fanno musica gli uccelli che cantano, il suono che rimbomba, il mare che si muove, le foglie che vibrano. Dal punto di vista scientifico la musica è una costruzione, ma da quello emotivo è semplicemente un'armonia che ci investe e ci fa diventare migliori».

[...] Se la natura ha la sua musica, anche i popoli esprimono suoni diversi. Non pensa che la globalizzazione, mentre mischia le genti, finirà per produrre una nuova confusione delle lingue, una Torre di Babele musicale che farà nascere qualcosa di inedito?

«No solo lo penso, ma ne sono convinto. La composizione contemporanea ha preso ormai completamente le distanze dal pubblico. Mozart parlava a persone che capivano il suo linguaggio, già l'ultimo Beethoven andava verso un mondo metafisico. Oggi è una musica per pochi eletti, generalmente divisa in isole, europea, orientale, americana, ecc. La globalizzazione porterà nuovi elementi ritmici, timbrici, melodici, armonici da cui nascerà una nuova alba».

C'è però una musica che ha già invaso il mondo: quella pop. Che rapporto ha con i generi popolari?

«Tutta la musica ha un suo valore, e ritengo il jazz una forma d'arte, ma è evidente che c'è quella che compiace e piace perché non fa pensare. Il pubblico divora queste invenzioni melodiche da spiagge romagnole. Prima c'era

Modugno, c'erano le grandi canzoni napoletane. Ma oggi, tra la classica sempre più sofisticata e il semplicismo delle canzonette, c'è il vuoto. La globalizzazione lo colmerà e, dopo anni di crisi, di lotte e di sangue, si arriverà forse a un mondo migliore. Che probabilmente io non vedrò».

(da «L'Espresso» del 4 giugno 2015)

1. Secondo Muti, oggi nel mondo della musica classica

- A) si stanno affacciando talenti interessanti.
- B) si cerca soprattutto di intrattenere il pubblico.
- C) si dà troppo spazio agli artisti già conosciuti.
- D) si evita di affrontare temi legati all'attualità.

2. Secondo Muti la musica

- A) avvicina le persone alla natura.
- B) si basa su principi semplici.
- C) può ispirare sentimenti religiosi.
- D) esiste indipendentemente dall'uomo.

3. A proposito del pop, Muti dice che

- A) è un misto degli altri generi.
- B) ha un legame con la tradizione.
- C) è un tipo di musica superficiale.
- D) ha una sua funzione educativa.

LEGGERE - SECONDA PARTE

ISTRUZIONI

Leggi le due recensioni al libro *Non avevo capito niente* di Diego De Silva (testo A e testo B), quindi completa la tabella di p. 12 secondo le istruzioni.

TESTO A

Lasciarsi catturare dalle riflessioni, sorridere come se l'autore fosse proprio dinanzi a te, è l'effetto disarmante di *Non avevo capito niente*, romanzo di Diego De Silva, autore napoletano che all'interno di questo testo brillante affronta gli argomenti più disparati: i rapporti interpersonali, il ruolo di padre divorziato che cerca di mantenere e costruire un rapporto civile con i propri figli.

[...]

L'autore è stato in grado di affrontare un argomento come l'inadeguatezza umana con uno stile frizzante e soave senza sfiorare la banalità, attraverso un personaggio tragicomico rendendo le vicende che lo coinvolgono parte integrante del lettore stesso, che vive attraverso le sue battute e i suoi brillanti e buffi quesiti, le sue gioie e i suoi dolori, guai, situazioni imbarazzanti e momenti di estrema malinconia (stato d'animo che diventerà il punto di partenza per un viaggio all'interno del proprio io).

[...]

Un romanzo che permette al lettore di afferrare per mano questo bizzarro avvocato e di lasciarsi travolgere pienamente dai suoi voli pindarici. Vincenzo Malinconico vi farà ridere e riflettere, riuscirà a estrapolare tutti i dettagli della società in cui viviamo, in cui è difficile elaborare pensieri profondi e ancor più difficile è riuscire a farlo con una dose d'ironia che diventa il mezzo necessario per sopravvivere e non lasciarsi sopraffare dalla malinconia.

Malinconico si concede del tempo per conoscersi, per comprendere che le cose accadono senza poterne modificare gli effetti: non possiamo esercitare alcun controllo sugli eventi che coinvolgono la nostra routine e l'ironia è la compagna ideale per affrontare questa disarmante verità. Perché alla fine, nessuno di noi ha mai veramente capito niente!

TESTO B

Non avevo capito niente [...] parla delle difficoltà di comprendere le dinamiche della vita quotidiana tramite il protagonista del romanzo, Vincenzo Malinconico, che si fa portavoce di questa incapacità.

Malinconico, avvocato napoletano, ci racconta la sua vita di precario: una precarietà che riguarda gli affetti, i sentimenti, le amicizie e il lavoro perché lavora poco e male.

Vincenzo Malinconico divide con altri lavoratori, sfigati come lui, un piccolo studio arredato con mobili Ikea che il protagonista chiama affettuosamente per nome: la poltroncina Tullsta, la sedia Stefan, la libreria Billy, la tenda Kvadrant che sono diventati un'icona della generazione moderna. Come dice lo stesso De Silva in una intervista, Vincenzo Malinconico è l'uomo griffato Ikea. Malinconico è anche un outlet, cioè un uomo che si definisce appartenente al campionario della stagione passata, che vive male il rapporto con l'attualità e in questo ha difficoltà ad afferrare la vita perché la vita lo supera continuamente.

[...]

Il libro scorre velocemente, si legge tutto d'un fiato e fa riflettere molto su vicende che consideriamo banali e sulle quali sorvoliamo. La vita di Malinconico è simile alla vita di ognuno di noi: non segue un filo logico e si snoda attraverso le vicissitudini che si delineano di giorno in giorno e che il protagonista si sofferma ad analizzare con dovizia di particolari. Mi sento di dire che *Non avevo capito niente* è un romanzo che dovrebbero leggere tutti perché aiuta a riflettere ma anche a prendere la vita con più ironia.

Indica a quale testo si riferiscono le frasi della tabella qui sotto (4-8). Come nell'esempio (0-A), segna una crocetta (☒):

- nella colonna A quando la frase si riferisce al testo A;
- nella colonna B quando la frase si riferisce al testo B;
- nella colonna C quando la frase si riferisce a entrambi i testi.

	Frasi	A	B	C
0	<i>Il matrimonio di Malinconico è finito male.</i>	X		
4	De Silva tratta in modo originale l'incapacità di vivere.			
5	Vincenzo Malinconico descrive in modo accurato la sua vita e il mondo.			
6	Malinconico sa ridere dell'imprevedibilità della vita.			
7	Malinconico vive in un'instabilità totale.			
8	Malinconico si sente poco adatto alla realtà che lo circonda.			

LEGGERE - TERZA PARTE

Completa il brano con le parti di testo mancanti, scegliendole fra quelle elencate a pagina 14 (A-E).

- Scegli una sola parte per ogni spazio vuoto (9, 10 e 11).
- Scrivi la lettera della parte che completa il brano accanto al numero corrispondente.

Fa' attenzione: nell'elenco di pagina 14 ci sono due parti di testo in più.

Scrivere una relazione, un articolo, un rapporto, uno studio di fattibilità, un manuale o un libro è un'attività che gli ingegneri e gli scienziati devono costantemente svolgere nella loro carriera. Eppure alcuni pensano che la redazione di un manoscritto sia la parte più noiosa e frustrante di un lavoro, che scrivere sia un'interruzione irritante del loro "vero" lavoro, un'attività di livello inferiore. Altri ritengono che scrivere sia un'attività che ha un solo scopo legittimo, quello di informare, trasmettere informazioni e dati da una testa all'altra. **9)** _____ Gli ingegneri e gli scienziati, per essere efficaci, devono fare molto di più che informare: devono anche provare, spiegare, valutare, giustificare, difendere, attaccare, scegliere, sostenere, confutare. [...]

La comunicazione tecnico-scientifica (scritta e orale) è tradizionalmente associata all'ingegneria e alle scienze. Oggi, però, essa, soprattutto nel solo aspetto tecnico, tocca quasi ogni attività e professione, e con una gran varietà di documenti, articoli, relazioni, definisce, descrive e guida le attività nell'industria, nelle professioni, negli enti statali, nelle istituzioni della ricerca, nella scuola, in breve in una qualunque attività umana ben strutturata.

10) _____ I foglietti illustrativi che accompagnano i medicinali sono letti da operatori della sanità di cultura e funzioni diverse, oltre che dal malato.

La scrittura è uno stimolo importante per il progresso della scienza e della tecnica e sua parte integrante.

11) _____ Esempi storici mostrano che le idee emergono, si sviluppano, cambiano forma e sono abbandonate perché sostituite da nuove idee e spiegazioni, che si rivelano essere quelle corrette. Scrivere un manoscritto scientifico non è un esercizio di ricostruzione fedele del processo creativo ma ne fa parte, e in modo profondo. Nessuno, infatti, sa con precisione ciò che pensa finché non lo esprime con parole scritte o pronunciate.

- A.** L'esperienza fondamentale di una tesi non è tanto, o soltanto, studiare cose nuove, ma imparare a lavorare su problemi irrisolti in modo autonomo. La redazione della tesi deve quindi riflettere anche questa maturità. Una tesi valida non soltanto per il contenuto, ma anche per la sua leggibilità, [...] è spesso un'ottima prima presentazione per il mondo del lavoro.
- B.** Molte persone leggono documenti tecnici di varia difficoltà in diverse occasioni, sia al lavoro sia a casa. Per esempio, informazioni particolareggiate su natura e caratteristiche della voce, e sugli organi che la generano, sono importanti sia per i medici sia per gli ingegneri dell'informazione che progettano sintetizzatori. Sapere come funzionano i muscoli è importante per i fisioterapisti, i ciclisti, i medici. [...]
- C.** Dall'elenco si deduce che alcuni atti di congressi, i rapporti interni, le proposte scritte per enti statali o internazionali, la documentazione accessibile attraverso internet non si qualificano come letteratura principale, perché non soddisfano uno o più dei criteri su elencati.
- D.** Le altre due funzioni della scrittura in genere, e di quella tecnico-scientifica in particolare, persuadere e motivare, secondo loro non riguardano gli scienziati. L'idea che la scrittura deve essere circoscritta solo ai fatti e ai dati è limitativa: i problemi, le conclusioni e le raccomandazioni non sono dati, eppure giocano un ruolo importante in molta documentazione.
- E.** Mettere per iscritto le proprie idee su un argomento ne migliora sempre la comprensione, perché la scrittura non è indipendente dal processo mentale d'apprendimento, o da quello che porta alle scoperte. Spesso la scrittura definisce o ridefinisce gli obiettivi, i confini e il significato delle stesse scoperte.

LEGGERE - QUARTA PARTE**ISTRUZIONI**

Leggi l'articolo qui sotto e la lista di domande a p. 16. La risposta a ogni domanda si trova in uno dei paragrafi in cui è diviso il testo (A-G). Indica il paragrafo giusto per ogni domanda, scrivendo nello spazio vuoto la lettera corrispondente, come nell'esempio (0-A). Attenzione: ad alcuni paragrafi non corrisponde nessuna domanda.

Trent'anni dopo il Nobel, il futuro è di Rita Levi Montalcini.

A	Nell'ottobre del 1986 l'Accademia delle Scienze svedese inviava a Rita Levi Montalcini la comunicazione, con un linguaggio scarno quanto quello di un comunicato Ansa, l'assegnazione del più prestigioso premio internazionale: il Nobel per la fisiologia e la medicina.
B	Il conferimento del premio suscitò tanta sorpresa nella maggior parte della comunità scientifica italiana quanto un «finalmente» in quella internazionale. Non è questa la sede per analizzare i motivi di questa sorpresa nostrana, perché significherebbe sviscerare i numerosi difetti del nostro mondo accademico che non offrì neppure uno sbocco universitario concreto, quando la scienziata torinese si accinse a ritornare in Italia dopo un ventennio statunitense. Questa opportunità fu prospettata dall'allora presidente del Cnr, Vincenzo Caglioti, che istituì un piccolo Centro di Neurobiologia ospitato nei sotterranei dell'Istituto Superiore di Sanità.
C	Il 2016 sancisce il trentennale di quel premio e l'occasione mi ricorda una frase che all'epoca apparve su «La Stampa» di Primo Levi: «Il Premio Nobel si attaglia a Rita come la chiave alla toppa di una serratura». Oggi la domanda è: la chiave di Rita Levi Montalcini (è bene ricordare che eguale merito deve essere attribuito a Stanley Cohen per la sua scoperta dell'«epidermal growth factor» o «Egf») quale serratura ha aperto nella ricerca sul cervello e - domanda collegata - ha anche contribuito al progresso della medicina?
D	La risposta alla prima domanda si inserisce nella cornice delle sostanze come vitamine e ormoni che circolano nel sangue e nei tessuti e ne modulano sia lo sviluppo sia la presenza nell'organismo adulto. La scoperta dell'«Ngf», infatti, ha portato alla luce l'esistenza di un'intera nuova classe di queste sostanze circolanti, che i biologi definiscono «fattori di crescita». Dopo «Ngf» ed «Egf», infatti, il numero di fattori di crescita è cresciuto in modo davvero esponenziale e oggi «Ngf» ed «Egf» siedono anagraficamente come vecchi antenati, ma allo stesso tempo come giovani dalle molte promesse per quanto riguarda gli sviluppi clinici.
E	Basta ricordare che Rita Levi Montalcini scoprì l'«Ngf» per le sue proprietà di far crescere le fibre nervose (di qui il termine di «fattore di crescita») con gangli che fanno parte del sistema nervoso periferico. Oggi sappiamo che le sue funzioni si estendono al cervello, al sistema endocrino, a quello che presiede alle difese dell'organismo e, ultimamente, è emerso anche un suo ruolo fondamentale in una fase della fecondazione.
F	Nell'ambito di questi studi «organismici», meritano una segnalazione particolare l'impiego dell'«Ngf» in un numero crescente di malattie che colpiscono l'occhio e nel morbo di Alzheimer. L'«Ngf» viene già impiegato per la cura delle ulcere corneali ed è in fase iniziale il suo impiego per il glaucoma. Ma la prospettiva più interessante riguarda quella devastante malattia che prende il nome dal suo scopritore: Alois Alzheimer. [...]
G	L'aspetto crudele di questa malattia è che ne conosciamo, in molti dettagli, la varietà dei sintomi clinici, cellulari e molecolari, ma non si riesce ancora ad accertare se esista una sola oppure molte cause scatenanti. In questo quadro l'«Ngf» sta emergendo come un potenziale elemento di speranza. Ciò che sappiamo è che, se questo viene a mancare al cervello di animali o di cellule nervose coltivate in vitro, insorgono sintomi molto simili a quelli che colpiscono l'uomo. Altri, negli Stati Uniti e con mezzi molto più consistenti dei nostri, hanno raggiunto le stesse conclusioni e sono già nella cosiddetta «fase 2» del suo impiego per curare pazienti con questa malattia.

0	Come seppe Rita Montalcini di aver vinto il premio Nobel?	A
12	Dove si sta già sperimentando l'Ngf sui malati di Alzheimer?	
13	Quali informazioni abbiamo sugli effetti dell'Ngf sul corpo umano?	
14	Dove andò a lavorare Rita Levi Montalcini quando rientrò dall'estero?	
15	In quali terapie si usa attualmente l'Ngf?	

Anexo 5: Transcrição dos insumos orais do exame Celpe-Bras

Tarefa 1 - História da Arte

Desde os primórdios da civilização o homem tem buscado criar e representar o mundo e suas vivências: de pinturas rupestres a estátuas gregas, de hieróglifos a Mona Lisa, até mesmo de Shakespeare a Harry Potter. A arte evolui e continua evoluindo com a civilização. E como a civilização, ela tem a sua história. E se arte tem história, vale a pena ser estudada, mais que isso, ela precisa ser estudada, porque estudando as artes, também estudamos a nós mesmos. E é isso o que se propõem os alunos e professores do curso de História da Arte da UFRGS. Um curso no qual se aprende e se reflete sobre a importância da arte, na nossa sociedade e no nosso desenvolvimento.

A história da arte é uma disciplina que estuda a produção artística ao longo da história. Ela estuda dentro de um contexto sociocultural, econômico, político e também do próprio desenvolvimento da área das artes visuais e das artes plásticas. Surgiu em 2010 a partir de uma necessidade detectada no país inteiro. Na verdade a área de história da arte é uma área de longa tradição no Brasil, mas que não tinha formação específica com exceção das áreas de pós graduação.

Nós tínhamos muitos alunos nas artes visuais que faziam o bacharelado ou a licenciatura em artes visuais para chegar mais perto, assim com tudo e poder estudar a História da Arte.

Com o projeto REUNI do governo federal, foi (foram) alcançados vários cursos e dentro desse projeto surgiu a necessidade de criar os cursos de História da Arte. É uma disciplina muito ampla que envolve muitos conhecimentos e que exige muita disponibilidade, interesse e principalmente paixão pela arte.

Apesar de o curso ser, digamos, sediado, lotado no departamento de artes visuais ele tem a colaboração de professores do departamento de música, de professores do departamento de arte dramática de professores da História. É um curso que conversa com muitos outros departamentos dentro da universidade.

O bacharelado em História da arte da UFRGS forma profissionais com capacitação acadêmica e técnica, através da interação direta com as várias abordagens da arte, com destaque para as artes visuais, mas também envolvendo outras áreas, como a música e as artes dramáticas.

Os alunos formados no curso são pesquisadores em História, teoria e crítica artística e podem atuar em museus, galerias, centros culturais, universidades e em diversos outros lugares.

Tarefa 2 - Passeios virtuais

Um projeto lançado nesta quinta-feira vai permitir aos visitantes do Jardim Botânico do Rio passeios por trilhas virtuais interativas com realidade aumentada e geolocalização dos principais pontos do parque. A novidade será possível através do desenvolvimento de um aplicativo que deverá ficar pronto até junho do ano que vem.

A iniciativa é resultado de uma parceria entre o Jardim Botânico, a Fundação Banco do Brasil e o Ministério do Meio Ambiente. O objetivo da inovação digital é permitir uma experiência que vá além da caminhada por lazer e contemplação, envolvendo os interessados por caminhos virtuais que abrangem não só o conhecimento botânico, mas toda a diversidade cultural e as diferentes utilizações das plantas, como, por exemplo, na culinária e nos rituais religiosos.

O presidente do Jardim Botânico, Sérgio Besserman, afirmou que o público será presenteado com um aplicativo que vai ampliar a visita e a experiência dentro do parque.

“Essa possibilidade de dar acesso ao conhecimento, mas não de uma forma “cartilhês”, didática e sim pelo próprio interesse individual é um presente maravilhoso. Imagine a criança passeando, se divertindo e se emocionando com a beleza do jardim e ao mesmo tempo com o seu celular ou o seu professor aprendendo”.

Durante o lançamento do projeto Transformação Digital e Educação Ambiental do Rio foi assinado um termo de intenção para o convênio entre as instituições parceiras. Ainda de acordo com Besserman, a parte tecnológica do aplicativo será desenvolvida por uma empresa que ainda será contratada por meio de licitação.

O Jardim Botânico, um dos principais pontos turísticos da capital fluminense recebe cerca de 700 mil pessoas por ano.

Da Rádio Nacional no Rio de Janeiro, Lígia Souto.