

DISSERTATION | DOCTORAL THESIS

Titel | Title

Visibilizar e documentar as competências linguísticas: uma pesquisa-ação no ensino de Português como Primeira Língua

verfasst von | submitted by

Daniella Fernandes Delgado Ringhofer

angestrebter akademischer Grad | in partial fulfilment of the requirements for the degree of
Doktorin der Philosophie (Dr.phil.)

Wien | Vienna, 2025

Studienkennzahl lt. Studienblatt | UA 792 236
Degree programme code as it appears on the
student record sheet:

Dissertationsgebiet lt. Studienblatt | Field of Romanistik
study as it appears on the student record
sheet:

Betreut von | Supervisor: Univ.-Prof. Dr. Kathrin Sartingen
Univ.-Prof. Mag. Dr. Eva Vetter

AGRADECIMENTOS

Agradeço, em primeiro lugar, às minhas orientadoras, Univ.Prof. Dr. Kathrin Saringen e Univ.Prof. Dr. Eva Vetter, pela escuta atenta, pelos valiosos estímulos acadêmicos e pela confiança constante no meu trabalho ao longo do percurso.

Agradeço também à Doc. School Phil-Kult, especialmente à seção *Sprache, Kultur und Gesellschaft*, pelo acolhimento e apoio acadêmico nessa jornada.

Pelo apoio institucional, expresso meu reconhecimento ao Setor Cultural da Embaixada do Brasil em Viena, em especial ao Sr. Tomás Seferin, bem como à Dra. Karina de Rezende-Fohringer e ao Mag. Alcides Murtinheira (IC Viena), pela presença generosa.

Sou profundamente grata a todos/as os/as alunos/as de ESU-LP com quem tive o privilégio de conviver e trabalhar nestes 15 anos de docência nessa área. São pessoas que me fizeram crescer como educadora e pesquisadora. Um agradecimento particular aos/às 43 participantes do estudo e um agradecimento emocionado ao Enzo, vivo e presente neste trabalho. Minha gratidão se estende também a todas as professoras de Português como Língua de Herança na Áustria, que, ao longo dos anos, compartilharam experiências fundamentais para o amadurecimento desta pesquisa.

Agradeço igualmente às famílias e aos responsáveis que, com confiança, interesse e respeito, autorizaram a participação de seus/suas filhos/as nesta investigação.

Registro minha sincera gratidão ao Mag. Roland Schwimmer, diretor do Akademisches Gymnasium Wien, pela viabilização da pesquisa-ação na escola. Estendo esse agradecimento aos colegas da Escola e do BIMM (PH-Steiermark), pela parceria nesses anos.

Por fim, agradeço à minha família, que está perto e longe ao mesmo tempo, especialmente à minha admirável mãe e ao meu querido pai, cuja presença continua viva em mim. Sou grata também ao querido Werner e com particular carinho, dedico este trabalho aos meus amados falantes de herança, André e Luca: vocês me inspiram todos os dias.

DANKSAGUNG

Zunächst danke ich meinen Betreuerinnen Univ. Prof. Dr. Kathrin Saringen und Univ. Prof. Dr. Eva Vetter für ihre aufmerksame Begleitung, die wertvollen wissenschaftlichen Impulse und das beständige Vertrauen in meine Arbeit.

Mein Dank gilt der Doktoratsschule Phil-Kult, insbesondere der Sektion „Sprache, Kultur und Gesellschaft“, für die wertschätzende Aufnahme und akademische Unterstützung. Für die institutionelle Begleitung danke ich dem Kultursektor der brasilianischen Botschaft in Wien, besonders Herrn Tomás Seferin sowie Frau Dr.in Karina de Rezende-Fohringer und Mag. Alcides Murtinheira (IC Wien), für ihre großzügige Präsenz.

Ich bin allen ESU-LP-Schüler*innen, mit denen ich in den letzten 15 Jahren arbeiten durfte, zutiefst dankbar. Sie haben meine Entwicklung als Pädagogin und Forscherin wesentlich geprägt. Mein besonderer Dank gilt den 43 Teilnehmenden dieser Studie sowie, in bewegter Erinnerung, Enzo, der in dieser Arbeit lebendig bleibt. Ebenso danke ich allen ESU-LP-Lehrkräften in Österreich, deren geteilte Erfahrungen zum Erkenntnisgewinn dieser Arbeit beigetragen haben.

Mein Dank gilt auch den Familien und Erziehungsberechtigten, die mit Vertrauen und Offenheit die Teilnahme ihrer Kinder ermöglicht haben. Aufrichtigen Dank schulde ich Mag. Roland Schwimmer, Direktor des Akademischen Gymnasiums Wien, für die Ermöglichung der Aktionsforschung sowie dem Kollegium der Schule und dem BIMM (PH Steiermark) für die partnerschaftliche Unterstützung.

Abschließend danke ich meiner Familie, zugleich nah und fern, besonders meiner bewundernswerten Mutter und meinem geliebten Vater, dessen Präsenz in mir weiterlebt. Dank gilt auch dem lieben Werner, und mit besonderer Liebe widme ich diese Arbeit meinen Söhnen und Heritage-Sprechern André und Luca: Vocês me inspiram todos os dias.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO, MOTIVAÇÃO PESSOAL E PERGUNTAS CIENTÍFICAS	1
I QUADRO TEÓRICO	10
1 COMPETÊNCIAS E SUAS VERIFICAÇÕES.....	10
1.1 O conceito de competência linguística e suas evoluções	10
1.2 Verificações de competência linguística	15
1.3 Testes pedagógicos, seus objetivos e critérios de qualidade	17
1.3.1 Modelos bilíngues de medição de competência linguística	24
1.3.2 Modelos avaliativos através do QECR	28
1.4 Funções, consensos sobre avaliação e o efeito retroativo	33
1.5 As avaliações holísticas e o contexto de língua de herança	36
2 PLURILINGUISMO E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NA EDUCAÇÃO.....	44
2.1 “É tudo língua”: terminologias.....	44
2.1.1 A Língua de Herança	47
2.2 Plurilinguismo como consenso	51
2.3 Políticas linguísticas no âmbito europeu.....	55
2.3.1 O QECR e seu Volume Complementar	56
2.3.2 O guia para o desenvolvimento de políticas linguísticas educativas.....	59
2.3.3 O lema M+2 e a recomendação do Conselho Europeu de 2022	61
2.4 O plurilinguismo dentro das escolas austríacas e as aulas ESU	64
2.4.1 Os novos currículos ESU na Áustria	72
2.4.2 A disciplina ESU e suas documentações	76
2.5 Língua de herança e o mercado de trabalho	80
3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA	83
3.1 O pluricentrismo linguístico	83
3.2 A LP no contexto histórico, mundial e germanófono.....	90
3.3 Certificações em língua portuguesa	98
3.3.1 O CELPE-Bras	99
3.3.2 Os exames do CAPLE	101
3.3.3 Convergências e divergências entre os exames	103
3.4 O ensino do POLH	105

II O ESTUDO EMPÍRICO	111
4 METODOLOGIA	111
4.1 Caracterização da pesquisa	111
4.1.1 A pesquisa-ação.	112
4.1.2 Críticas à pesquisa-ação	114
4.2 O contexto da pesquisa e preparação	115
4.2.1 Instituição e o POLH na Áustria	115
4.2.2 A elaboração das provas de proficiência	116
4.3 Os ciclos	118
4.4 Os participantes	119
4.5 Critérios para a seleção dos/as entrevistados/as	121
4.6 Instrumentos e técnicas	122
4.6.1 Os questionários	122
4.6.2 As entrevistas	123
4.6.3 A função dos diários de pesquisa.....	125
4.7 Análises qualitativas.....	125
4.7.1 Análise do conteúdo segundo Bardin	125
4.7.2 A transcrição das entrevistas	128
4.7.3 A estrutura da análise de conteúdo	128
4.8 Análises quantitativas.....	129
4.8.1 A análise quantitativa dos questionários	130
4.8.2 A análise das perguntas abertas dos questionários	131
4.8.3 As estatísticas dos resultados dos exames	131
4.9 A triangulação dos dados obtidos e o resumo da metodologia	132
4.10 O uso de ferramentas digitais e questões éticas	135
5 A APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS	139
5.1 Ciclos e reflexões através de diários de pesquisa	139
5.1.1 Diário de pesquisa do ciclo 1 e certificados	139
5.1.2 Diário de pesquisa do ciclo 2 e novos certificados	145
5.1.3 Diário de pesquisa do ciclo 3 e novas adaptações	149
5.2 Descrição dos tipos de aluno/a	152
5.3 Análise das entrevistas por categorias e tipos de aluno/a	154
5.3.1 Os motivos	156
5.3.2 A adequação do exame	164
5.3.2.1 Os níveis estabelecidos	164

5.3.2.2	O formato	168
5.3.3	O acréscimo de valor às aulas de ESU	170
5.3.3.1	O preparo para o Exame	171
5.3.3.2	Possíveis progressos.....	173
5.3.3.3	Aumento da relevância da disciplina.....	174
5.3.3.4	Recomendações e barreiras.....	176
5.3.4	A aceitação da língua pluricêntrica.....	178
5.3.5	Os sentimentos atrelados.....	181
6	ANÁLISES QUANTITATIVAS E RESPOSTAS ABERTAS	185
6.1	Estatística descritiva dos questionários	185
6.1.1	O perfil dos/as participantes	186
6.1.2	As considerações sobre a experiência	192
6.1.2.1	Os motivos	192
6.1.2.2	O nível de dificuldade	194
6.1.2.3	O resumo da experiência.....	197
6.1.3	Os acréscimos atingidos	201
6.1.3.1	O tempo de estudo	202
6.1.3.2	O proveito para a disciplina	205
6.1.4	A aceitação da LP como língua pluricêntrica	209
6.1.4.1	A importância geral.....	209
6.1.4.2	A viabilidade de duas variedades em provas	211
6.2	As notas dos exames e os testes para comparações.....	215
III	DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES	222
7	TRIANGULAÇÃO DOS DADOS E RESPOSTAS SECUNDÁRIAS	222
7.1	A avaliação da experiência.....	222
7.2	O acréscimo de valor às aulas	228
7.3	A aceitação da abordagem pluricêntrica da LP	232
7.4	Efeitos simbólicos e identitários da certificação.....	236
7.5	Implicações pedagógicas e limitações	238
8	DESCRIÇÃO DO CONCEITO AVALIATIVO EM ESU-LP	244
8.1	O Exame de Português para Jovens Falantes I	245
8.1.1	As habilidades receptivas.....	246
8.1.2	As habilidades produtivas e a avaliação holística	247
8.1.3	Os certificados I	253

8.2	O Exame de Português para Jovens Falantes II	253
8.2.1	As habilidades receptivas.....	254
8.2.2	As habilidades produtivas e a avaliação holística	255
8.2.3	Os certificados II	257
8.3	O Exame de Português para Jovens Falantes III: uma perspectiva.....	258
8.4	A mediação como competência transversal nas práticas avaliativas	261
8.5	O momento dos exames para cada tipo de aluno/a	263
8.6	Considerações finais sobre a proposta avaliativa	267
9	CONCLUSÕES E NOVOS HORIZONTES.....	271
	REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:	275
	APÊNDICES	285
	APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO VIA MICROSOFT FORMS	285
	APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS.....	293
	APÊNDICE C - EXAME DE PORTUGUÊS PARA JOVENS FALANTES I	301
	APÊNDICE D- EXAME DE PORTUGUÊS PARA JOVENS FALANTES II	309
	APÊNDICE E - FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO.....	318
	APÊNDICE G - MODELO DE CERTIFICADO DO EXAME I.....	320
	APÊNDICE H - MODELO DE CERTIFICADO DO EXAME II.....	322
	APÊNDICE I- TRECHOS SELECIONADOS DAS ENTREVISTAS	324
	RESUMO	335
	ZUSAMMENFASSUNG	336
	ABSTRACT	337

LISTA DE FIGURAS

Figura 1: Recorte de boletim escolar, AHS Viena, com informação ESU no sec. II (2024) ...	2
Figura 2: Recorte de boletim escolar, AHS bilíngue de Viena, com informação “Língua Materna” no sec. I (2022)	3
Figura 3: Ciclos longos ação, observação, teoria prática e ideias	113
Figura 4: Motivos para a realização do exame, subdividida por ciclo e tipo de prova	162
Figura 5: Nível de dificuldade do Exame I, por tipo de aluno/a	167
Figura 6: Tipo de escola no momento da prova	188
Figura 7: Motivos para a prova segundo os questionários	193
Figura 8: Nível de dificuldade segundo as expectativas, por ciclo	196
Figura 9: Notas atribuídas à experiência	197
Figura 10: Tempo de preparo para a prova, por ciclo	202
Figura 11: Tempo extra de preparo para a prova, por tipo de aluno/a	204
Figura 12: Nível de concordância com as perguntas estabelecidas.....	206
Figura 13: Importância de compreender outra variedade, por ciclo	210
Figura 14: Compreensão dos áudios, por ciclo.....	212

LISTA DE TABELAS

Tabela 1: <i>Principais critérios de qualidade, funções e importância</i>	22
Tabela 2: <i>Resumo da metodologia</i>	134
Tabela 3: <i>Entrevistados/as por ciclo, tipo de prova e tipo de aluno/a (Exame I)</i>	154
Tabela 4: <i>Entrevistados/as por ciclo, tipo de prova e tipo de aluno/a (Exame II)</i>	155
Tabela 5: <i>Variedade do Português por ciclo</i>	189
Tabela 6: <i>Nível das provas segundo as expectativas</i>	191
Tabela 7: <i>Proporção entre inscrições no curso e participações nos Exames</i>	195
Tabela 8: <i>Preferências quanto às variedades, por tipo de aluno/a</i>	213
Tabela 9: <i>Notas dos Exames versus nível de prova</i>	216
Tabela 10: <i>Notas das provas versus Exame e tipo de aluno/a</i>	217
Tabela 11: <i>Avaliação das habilidades receptivas</i>	247
Tabela 12: <i>Avaliação das habilidades produtivas (expressão escrita)</i>	249
Tabela 13: <i>Avaliação das habilidades produtivas (expressão oral)</i>	251
Tabela 14: <i>Momento ideal para a realização do Exame, por tipo de aluno/a</i>	264
Tabela 15: <i>Momento ideal para a realização do Exame, por série escolar</i>	265
Tabela 16: <i>Momento de realização do Exame para ingressantes fora dos anos iniciais (Quereinsteiger)</i>	266
Tabela 17: <i>Momento ideal de realização do Exame para ingressantes do Sec. II</i>	266
Tabela 18: <i>Ficha de autoavaliação em ESU-LP nos níveis secundários</i>	269

LISTA DE ABREVIações E SIGLAS

AHS – *Allgemeinbildende Höhere Schule* (escola com formação geral com duração de 8 anos e leva ao Exame Nacional Matura, equivale ao Fundamental II e Ensino Médio)

BHS – *Berufsbildende Höhere Schule* (escola de Ensino Médio com formação profissionalizante)

CAPLE – Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira

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

CM/Rec – Recomendação do Comitê de Ministros aos Estados-membros (*Recommendation of the Committee of Ministers to member States*)

CPLP – Comunidade dos Países de Língua Portuguesa

CUP – *Common Underlying Proficiency*

ELA – *Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität*

EPE – Ensino do Português no Exterior

ESU – *Erstsprachenunterricht*, Aulas de Primeira Língua

ESU-LP – *Erstsprachenunterricht*, Aulas de Primeira Língua em Língua Portuguesa

LH – Língua de Herança

LP – Língua Portuguesa

PALOP – Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa

PB – Português Brasileiro

PE – Português Europeu

PLE – Português como Língua Estrangeira

POLH – Português como Língua de Herança

QECR – Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas

Sec. I – Secundário I ou *Sekundarstufe I* (refere-se ao Fundamental II)

Sec. II – Secundário II ou *Sekundarstufe II* (refere-se ao Ensino Médio)

INTRODUÇÃO, MOTIVAÇÃO PESSOAL E PERGUNTAS CIENTÍFICAS

A avaliação é, em contextos educativos, uma prática central, não apenas como instrumento de verificação de saberes, mas como forma de dar visibilidade ao aprendizado, de orientar percursos formativos e de atribuir sentido às experiências de aprendizagem. Ela estrutura o que é valorizado, o que será lembrado e o que pode ser reconhecido socialmente. No entanto, quando se trata de contextos institucionalmente frágeis, essa prática revela ausências: no caso das aulas de primeira língua *Erstsprachenunterricht* (ESU) na cidade de Viena, especialmente nos segmentos *Sekundarstufe I* e *II*¹, além da proibição da atribuição de notas, observa-se a ausência de registros. Mesmo para alunos/as devidamente inscritos/as nas aulas de ESU, não há sequer o nome da língua no boletim escolar. Em Viena, como em outras regiões da Áustria, as aulas ESU são oferecidas para um amplo leque de idiomas. Trata-se, sem dúvida, de uma política linguística admirável em sua cobertura. No entanto, o caráter marginalizado dessas aulas leva à descontinuidade, à desvalorização simbólica da disciplina e à posterior dificuldade de comprovação de competências por parte dos/as estudantes. Soma-se a isso a ausência de objetivos avaliativos claros, o que, sobretudo nos segmentos secundários, quando disciplinas obrigatórias competem diretamente com eletivas, pode levar ao abandono das aulas de ESU. Sem perspectivas de compreender a progressão, certificação ou reconhecimento, muitos/as adolescentes optam pela descontinuação das aulas em fase de elevada reorganização cerebral e de consolidação de competências. Essa interrupção, num momento de hiperexposição à língua dominante (regional e escolar) tende a enfraquecer o vínculo com a língua de herança (LH) e pode reduzir as oportunidades de ampliar competências linguísticas e cognitivas que seriam vantajosas em percursos escolares e profissionais marcados pela diversidade linguística.

¹ O *Sekundarstufe I* ou *Secundário I* equivale aproximadamente ao Fundamental I no Brasil, em geral tem duração de 4 anos (adolescentes de 11 a 15 anos). O *Sekundarstufe II* equivale aproximadamente ao Ensino Médio, faixa etária média de 15 a 18 anos. Pode ter duração de 4 anos (AHS) ou mais (BHS).

Ao longo de mais de quinze anos de atuação no ensino de *Erstsprachenunterricht* em Língua Portuguesa (ESU-LP) para adolescentes em Viena, foi possível observar de forma recorrente o empenho dos/as alunos/as em preservar a língua de origem familiar: uma língua que não coincide com a língua da escola, tampouco, em geral, com a da vida social ou com os usos formais da escrita, mas que se constitui como portadora de vínculos afetivos, narrativas pessoais e referências identitárias. Em muitos momentos, os/as estudantes demonstraram o desejo explícito de “mostrar o que sabem”, pediam exercícios de avaliação que pudessem funcionar como formas de se situar, de ter clareza de seu progresso. Mais do que isso: ex-alunos/as voltaram anos depois, solicitando algum tipo de comprovação oficial do que haviam aprendido, algo que pudesse ser apresentado em processos seletivos, em candidaturas profissionais, em contextos administrativos. Esses pedidos, repetidos em diferentes situações, revelam uma carência estrutural: sem instrumentos de avaliação sistemática, não há como atestar, oficialmente, o nível linguístico desses jovens. E não se trata de ausência de conhecimento, trata-se de ausência de instrumentos capazes de captar, organizar, documentar e reconhecer o que foi aprendido. Não se trata apenas de aferir resultados, mas de dar forma ao que foi vivido linguisticamente, em ambientes domésticos e em um espaço educacional que, muitas vezes, ignora ou silencia essa vivência, conforme demonstram as ilustrações abaixo cedidas por responsáveis que constantemente, e sem sucesso, traçam questionamentos:

Figura 1:

Recorte de boletim escolar, AHS Viena, com informação ESU no sec. II (2024) ²

Informatik	1
Musik	1
Kunst und Gestaltung	1
Bewegung und Sport	2
Unverbindliche Übungen	
Erstsprachenunterricht	Teilgenommen
Volleyball	Teilgenommen

² Foto cedida pela responsável, acervo pessoal

Figura 2:

Recorte de boletim, AHS bilíngue de Viena com informação “Língua Materna” no sec. I (2022)³

VERBINDLICHE ÜBUNG <i>COMPULSORY ACTIVITY</i>	BEURTEILUNG <i>ASSESSMENT</i>
Verkehrserziehung <i>Road Safety</i>	teilgenommen <i>participated</i>
UNVERBINDLICHE ÜBUNG <i>VOLUNTARY ACTIVITY</i>	BEURTEILUNG <i>ASSESSMENT</i>
Muttersprachlicher Unterricht <i>First Language Lessons</i>	teilgenommen <i>participated</i>

A literatura tem mostrado que os/as falantes de herança não são aprendizes de língua estrangeira, tampouco, plenamente, os/as idealizados/as “falantes nativos/as”. São sujeitos plurilíngues, com repertórios complexos, que desenvolvem competências específicas: percepção linguística aguçada, conhecimentos pragmáticos sólidos e formas próprias de habitar a língua. No entanto, como argumenta Kagan (2005), a família sozinha não basta para a preservação da língua: a continuidade e o aprofundamento da competência linguística só são possíveis em cursos bem estruturados, com abordagens didáticas coerentes e instrumentos avaliativos adequados. A ausência de registros ou avaliação leva frequentemente à desvalorização da disciplina, ao abandono progressivo do curso e, por fim, à possível diminuição de proficiência, ou seja, a um desperdício de capital linguístico já discutido por Cummins (2005). Sua teoria da *Common Underlying Proficiency* (CUP) ressalta a interdependência entre línguas e propõe que o fortalecimento de uma língua familiar contribui para o desenvolvimento de competências cognitivas e acadêmicas também na língua de escolarização. Mesmo reconhecendo que, nos ensinos secundários austríacos, o alemão é muitas vezes percebido como L1 pelos/as próprios/as alunos/as, a manutenção ativa da LH enriquece o repertório linguístico geral, promove maior flexibilidade cognitiva e favorece a aprendizagem em múltiplas áreas.

A presente tese nasce do entrecruzamento da experiência profissional, da escuta atenta e do engajamento contínuo com a causa da valorização das LHs. Resulta também da

³Foto cedida pela responsável, acervo pessoal

consciência crescente sobre a importância do fortalecimento da primeira língua no percurso de formação de sujeitos plurilíngues. Trata-se, assim, de elaborar um conceito avaliativo específico para o ensino do português como língua de herança (POLH) no contexto austríaco, com foco nos níveis secundários do Fundamental II e Ensino Médio. Esse conceito baseia-se tanto em referenciais teóricos consistentes quanto em práticas pedagógicas participativas e contextualizadas. A proposta resulta de uma pesquisa-ação desenvolvida ao longo de três ciclos com 43 participantes e engloba, além da criação de instrumentos de exame, a coleta de dados por meio de questionários, entrevistas e reflexões sistemáticas registradas em diários de pesquisa. A metodologia adotada articula análise qualitativa (cf. Bardin, 2011), procedimentos estatísticos de apoio à análise quantitativa e triangulação de dados com suporte do *software* ATLAS.ti.

O referencial teórico que sustenta esta investigação articula três campos interdependentes. O primeiro diz respeito à noção de competência e aos modos de sua verificação no âmbito da avaliação linguística. A origem do conceito remonta à linguística gerativa, mais especificamente aos trabalhos de Chomsky (1965) que propôs uma distinção entre competência e desempenho e deslocou o foco da simples observação do uso linguístico para a descrição de um conhecimento internalizado da língua. Essas reformulações, desenvolvidas ao longo de décadas, encontram expressão consolidada no Quadro Europeu Comum de Referência ou QECR, (Conselho da Europa, 2001) e em seu Volume Complementar (2018), onde a competência comunicativa é compreendida como um conjunto articulado de saberes linguísticos, sociolinguísticos, pragmáticos e estratégicos mobilizados por usuários da língua em contextos de interação. O/A aprendente é concebido/a como um agente social que mobiliza repertórios diversos com finalidades comunicativas específicas, sendo a linguagem vista como recurso para a ação e a negociação de significados. Nesse horizonte, a avaliação linguística deve ser pensada não apenas como instrumento de verificação de conteúdos, mas como prática situada, ancorada em critérios que assegurem sua legitimidade e relevância. Entre os parâmetros de qualidade reconhecidos nas diretrizes

internacionais, destacam-se a validade, a confiabilidade, a objetividade e o impacto retroativo (*washback*), que diz respeito às repercussões da avaliação sobre os processos de ensino e aprendizagem. Considerando tais critérios, entende-se que avaliações linguísticas devem não apenas produzir evidências válidas sobre o desempenho dos/as aprendentes, mas também contribuir para orientar práticas pedagógicas mais coerentes com os atuais princípios formativos da educação linguística.

O segundo campo de fundamentação está centrado nas políticas linguísticas educativas europeias e na promoção do plurilinguismo como valor formativo. Inspirada nas recomendações do Conselho da Europa como a CM/Rec (2022)¹, esta pesquisa adota uma perspectiva que reconhece a competência plurilíngue e pluricultural como a capacidade de mobilizar repertórios linguísticos diversos de forma integrada e contextualizada. Nesse horizonte, a promoção do multilinguismo escolar deve transcender a simples soma de línguas, bem como envolver a articulação entre línguas familiares, línguas de escolarização e línguas adicionais. A recomendação de aprender, além da primeira língua, pelo menos outras duas línguas (lema M+2), insere-se nesse esforço político e pedagógico de valorização da diversidade linguística. Contudo, a efetivação desse princípio encontra entraves práticos, como a indefinição do que se entende por “língua materna” em contextos de multiexposição linguística desde a infância, bem como a persistência de estruturas escolares baseadas em uma lógica monolíngue. O uso mais recente das expressões “língua de casa” ou “língua familiar” (*home language / Familiensprache*), presentes nas recomendações de 2022, revela uma tentativa de superar a ambiguidade do termo “língua materna” e de ampliar seus reconhecimentos institucionais. Vale lembrar que o próprio conceito de *heritage language* já havia sido introduzido por Cummins (1983), que destacou a relevância de manter e desenvolver essas línguas como parte do repertório linguístico dos/as falantes em contextos educacionais. O documento de 2022 reforça, nesse sentido, a importância de incluir essas línguas nos processos formais de ensino, com possibilidade de reconhecimento e certificação. Ainda assim, observa-se que sua implementação prática é limitada, especialmente em países

que mantêm estruturas escolares fortemente centradas em línguas nacionais majoritárias e em línguas estrangeiras de prestígio (Gogolin, 1994) como lógica predominante.

O terceiro campo conceitual que sustenta esta tese refere-se à natureza pluricêntrica da língua portuguesa (LP). Desde os estudos pioneiros de Kloss (1978) até as sistematizações de Clyne (1992a), o conceito de língua pluricêntrica passou a designar aquelas línguas que apresentam múltiplos centros normativos, cada um com sua variedade nacional ou regional codificada e legitimada. O português, nesse sentido, é exemplar, com normas reconhecidas em países da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP). Essa pluralidade impõe, entretanto, desafios específicos à construção de instrumentos pedagógicos e avaliativos, que devem ser sensíveis às variações linguísticas e pragmáticas sem hierarquizá-las. A avaliação no contexto de ESU-LP, portanto, exige o reconhecimento da legitimidade de variedades e uma atenção especial aos modos como elas circulam entre os/as falantes de herança.

Diante desse quadro conceitual, a presente pesquisa busca responder à seguinte pergunta central:

Pergunta Central: Como documentar, de maneira viável e adequada, os conhecimentos e progressos dos/as alunos/as falantes de português língua de herança no ensino secundário austríaco?

A partir dela, desdobram-se três perguntas secundárias, que estruturaram os ciclos da pesquisa-ação:

Pergunta secundária I: Como os/as alunos/as vivenciam e avaliam a experiência de participar de exames de proficiência em ESU-LP?

Pergunta secundária II: Em que medida a aplicação desses exames contribui para o acréscimo de valor percebido nas aulas de ESU-LP?

Pergunta secundária III: Como é percebida e aceita a abordagem pluricêntrica da LP no contexto dos exames?

Essas perguntas derivam de uma necessidade pedagógica concreta, mas também de uma convicção profunda: avaliar e documentar significam reconhecer e afirmar, em termos formais e legítimos, que aquela língua importa, que aquele conhecimento é válido, que aquela trajetória merece ser registrada. É esse gesto de reconhecimento que esta tese busca tornar possível, ao elaborar um conceito avaliativo com base empírica, sensível às necessidades dos/as alunos/as, realista frente às condições escolares e alinhado às diretrizes internacionais.

Estrutura da Tese

A tese organiza-se em três grandes partes. A primeira parte (I QUADRO TEÓRICO) é composta pelos três capítulos que oferecem os fundamentos conceituais e políticos da proposta avaliativa aqui desenvolvida. O capítulo inicial trata da noção de competência linguística e de seus modos de verificação e discute diferentes formas de avaliação, critérios de qualidade e objetivos pedagógicos, com especial atenção aos modelos bilíngues e àqueles orientados pelas diretrizes do QECR. Também são abordadas as funções e os efeitos retroativos da avaliação, assim como as especificidades de avaliações baseadas em tarefas e/ou holísticas. O segundo capítulo aprofunda a discussão sobre o plurilinguismo e as políticas linguísticas educativas e situa a LH dentro do panorama europeu e austríaco. São discutidas as recomendações do Conselho da Europa, os documentos curriculares recentes do sistema austríaco e o lugar do ESU nas escolas. O terceiro capítulo apresenta o português como língua pluricêntrica e reflete sobre suas variedades, a presença da LP em contextos migratórios, com destaque para países germanófonos, e os principais exames de certificação existentes (CELPE-Bras, CAPLE), com atenção às convergências e divergências entre esses modelos e suas implicações para o ensino do POLH.

A segunda parte da tese (II O ESTUDO EMPÍRICO), com início no capítulo metodológico, detalha a abordagem de pesquisa-ação em três ciclos e a elaboração dos exames. São apresentados os instrumentos de coleta de dados (questionários, entrevistas, diários de pesquisa), os critérios de seleção dos/as participantes, os procedimentos de análise

qualitativa baseados em Bardin (2011) e as análises quantitativas. Em seguida, os capítulos 5 e 6 trazem a apresentação e a interpretação dos dados: no primeiro, os dados qualitativos são organizados por tipos de alunos/as e categorias; no segundo, os dados quantitativos são explorados estatisticamente, incluindo os resultados das provas nas quatro competências avaliadas.

A terceira e última parte da tese (III DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES) concentra-se na exploração dos achados e nas implicações pedagógicas. O capítulo 7 apresenta a triangulação das evidências e responde às perguntas secundárias da pesquisa, explora efeitos simbólicos da certificação e delinea recomendações preliminares para a prática docente. O capítulo 8 traz a descrição detalhada do conceito avaliativo elaborado, incluindo os três exames aplicados (Português para Jovens Falantes I, II e III), suas estruturas, certificações associadas e recomendações para seu uso futuro. A tese se encerra no capítulo 9 com conclusões e uma reflexão sobre os limites e as potencialidades do modelo proposto, e abre, assim, caminho para estudos posteriores.

Estado da Investigação

A avaliação no ensino de LH é um campo ainda incipiente, sobretudo no que se refere ao português. Embora o debate sobre plurilinguismo e diversidade linguística tenha ganhado espaço nas últimas décadas, com contribuições significativas de autores/as como Cummins (1981, 1983; 2000; 2005), Kagan (2005; 2012) e Shohamy (1996; 2001), a produção voltada especificamente à avaliação em contextos de POLH permanece escassa e fragmentada.

Há, sim, avanços no campo da avaliação linguística, especialmente em relação à avaliação multilíngue, como exemplifica a obra *Testen und Bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen: Eine Einführung* organizada por Hinger e Stadler (2018), que oferece um panorama de possibilidades de avaliação linguística. O QECR (2001) e seu Volume Complementar (2018) constituem, nesse sentido, bases para o desenvolvimento de instrumentos alinhados a competências. No entanto, o uso desses referenciais em contextos

de herança linguística, com alunos/as que não se encaixam plenamente nem na lógica da língua estrangeira, nem na da língua primeira, continua sendo um desafio prático e teórico.

No caso do POLH, os materiais disponíveis são, em sua maioria, voltados para crianças em fase de alfabetização ou para o ensino primário. Além de teses doutorais como, por exemplo, as de Azevedo-Gomes (2017), Moroni (2017) e Wätzold (2023), as coleções *O POLH na Europa* (2017, 2019, 2021, 2023), com volumes publicadas pela Editora Sagarana, é uma das relevantes iniciativas no cenário atual. Essas publicações oferecem, além de revisões literárias, práticas didáticas criativas, relatos de experiências e orientações curriculares, em geral, com ênfase na infância. As propostas voltadas ao público adolescente são raras, talvez devido à complexidade própria dessa faixa etária e à dificuldade de inserção dessas aulas nas agendas escolares e familiares.

Iniciativas avaliativas no contexto ESU, de forma multilíngue, como o projeto *ELA-Erfassung früher türkisch-deutscher Literalität* (Dirim, 2022), voltado para o ensino de turco e russo como LH no contexto austríaco, trazem contribuições relevantes, mas com foco no nível primário e especialmente na competência escrita. Embora os princípios metodológicos sejam inspiradores, não respondem plenamente às demandas do ensino de ESU para adolescentes falantes de línguas com menor número de alunos/as por escola ou às exigências de uma avaliação estruturada em diferentes competências, conforme os novos currículos elaborados para a disciplina ESU na Áustria.

Dessa forma, esta tese propõe-se a preencher uma lacuna concreta, a contribuir para o estado da arte das áreas em questão e a responder tanto a demandas institucionais quanto ao desejo de reconhecimento formal por parte dos/as próprios/as alunos/as. O modelo avaliativo é adaptado à realidade austríaca de ESU-LP, mas com potencial de diálogo com outras redes de POLH, e, possivelmente com outras comunidades linguísticas neste e outros contextos educacionais.

I QUADRO TEÓRICO

1 COMPETÊNCIAS E SUAS VERIFICAÇÕES

1.1 O conceito de competência linguística e suas evoluções

Para melhor responder às perguntas científicas aqui estabelecidas, faz-se necessário compreender e discutir os conceitos de competência linguística que têm estado em voga nas ciências sociais e educacionais e que vêm sendo redefinidos constantemente. Traçando suas raízes, mencionamos Noam Chomsky (1965) que, afastando-se da visão estruturalista tradicional predominante, lançou uma definição que vai além da performance linguística e dos conhecimentos meramente formais, dando o maior foco na comunicação e na real utilização linguística. Explicitando os progressos de tal definição, chegamos às mudanças europeias, tendo o QECR (2001) como marco significativo no campo da educação linguística.

Em sua obra *Aspects of the Theory of Syntax* (1965), Chomsky faz clara distinção entre “competência linguística” e “performance linguística”. A primeira seria o conhecimento subconsciente que um falante tem de sua língua, enquanto a segunda é tida como o uso concreto da língua em situações reais. O autor sugere que não apenas a interação com o ambiente explica a aquisição da linguagem, mas também uma estrutura interna, denominada “gramática universal”, que atua como fator que permite que as crianças reconheçam e internalizem regras de forma automática, muitas vezes, antes de serem expostas a todas as regras e exceções da língua que aprendem. Tendo proposto tal distinção fundamental entre dois conceitos centrais da linguística, o teórico estabeleceu um dos pilares da teoria gerativa, mudando o foco para a natureza cognitiva e inata da linguagem humana. A noção central da teoria da gramática generativa de Chomsky faz referências à produtividade e criatividade implícita no uso normal da linguagem e é argumentada através da rapidez com que as crianças conseguem aprender e inferir as regras gramaticais a partir da fala que ouvem.

Diferente da competência linguística, a performance linguística diria respeito ao uso real da linguagem em situações concretas, incluindo não apenas a produção e compreensão

de enunciados, mas também a interação da linguagem com outros fatores cognitivos, como memória, atenção, processamento, entre outros. Ela pode ser imperfeita e conter hesitações e desvios de regras gramaticais. Para o teórico, a performance não deve ser tomada como representação fiel da competência linguística pois ela é suscetível a inúmeras interferências externas que podem mascarar o conhecimento subjacente. Assim, ao estudar a linguagem, os linguistas deveriam, segundo o autor, se concentrar na competência linguística, sendo esse o conhecimento universal, abstrato e implícito que um falante possui sobre a estrutura de determinada língua, uma vez que ela existe independentemente da variabilidade encontrada no uso cotidiano da linguagem.

Ao discutir a teoria linguística, nos preocupamos com o falante-ouvinte ideal, em uma comunidade de fala completamente homogênea, que conhece seu idioma perfeitamente e não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes, como limitações de memória, distrações, mudanças de atenção e interesse e erros (aleatórios ou característicos) na aplicação de seu conhecimento do idioma no desempenho real (Chomsky, 1965, p. 3).

Os autores Campbell e Wales (1970) argumentam que, embora a teoria da gramática generativa tenha proporcionado uma compreensão valiosa das estruturas inatas que subjazem a capacidade linguística, Chomsky teria negligenciado os fatores ambientais que afetam o desenvolvimento da competência comunicativa. Para eles, seria necessário dar maior valor às experiências comunicativas e à interação social, bem como à forma como as crianças aprendem e usam a linguagem, sugerindo uma visão mais holística que incluía as predisposições internas e variáveis contextuais. Além disso, os autores sugerem maior concentração em como as crianças interagem em seus ambientes linguísticos e como essas interações moldam sua compreensão e uso da linguagem.

Ao longo dos anos, o conceito de competência foi criando compreensões, em especial no que diz respeito a noções pedagógicas. Heinrich Roth (1971) introduziu o termo “competência” de forma explícita e sistemática e caracterizou uma combinação de diferentes

tipos de competências. Para ele, existe um conjunto de disposições individuais adquiridas ao longo dos processos de educação. As principais categorias seriam três: a) a autocompetência (*self-competence*), que se refere à capacidade de agir de forma responsável e autônoma incluindo habilidades de autorregulação; b) a competência de conteúdo (*subject competence*), que diz respeito à capacidade de ser competente em áreas específicas de conhecimento; e c) a competência social (*social competence*), que envolve a habilidade de interação em contextos sociais e a capacidade de fazer julgamentos e agir em áreas factuais. Roth enfatiza que tais competências são inter-relacionadas e as compreende como um processo dinâmico e contínuo. Os estudos do autor também impactaram na formulação de conceitos como competências transversais (*cross-curricular competence*), incluindo resoluções de problemas e pensamento crítico, assim como competência-chave (*key competence*), relacionada a uma área ou disciplina, em contextos educacionais.

A competência comunicativa, como conceito fundamental na linguística aplicada, foi introduzida por Hymes (1972) como forma de expandir a compreensão da linguagem e enfatiza a importância do contexto social e cultural na utilização da linguagem. Isso significa que os falantes entendem como e quando usar determinadas estruturas de forma adequada, levando em consideração a relação entre os interlocutores e as normas sociais. De acordo com Hymes, a competência comunicativa abrange, por exemplo, a habilidade de fazer perguntas, dar ordens, expressar sentimentos de maneiras socialmente aceitáveis. Essa nova mudança de paradigma passou a refletir uma visão ainda mais completa da linguagem como fenômeno social, onde a competência não é apenas uma questão de conhecimento, mas também de prática e interação.

Ainda sob o termo competência comunicativa, vale mencionar Canale e Swain (1980) que ampliaram o conceito e englobaram aspectos sociais e contextuais da comunicação também no campo de ensino de línguas. Voltada para a compreensão de como as habilidades linguísticas são aplicadas em situações reais de comunicação, os autores enfatizaram também a importância de saber usar a língua de maneira eficaz e apropriada nos

diferentes contextos com os quais os falantes se deparam. A competência comunicativa compreenderia, assim, a capacidade de agir adequadamente em uma determinada situação de comunicação. Ela é formada por quatro componentes: a) competência gramatical, que inclui o conhecimento da estrutura da linguagem; b) competência sociolinguística, que inclui o conhecimento dos contextos sociais e a adequação da linguagem nesses contextos; c) competência discursiva, que inclui a capacidade de produzir e compreender textos e discursos; e d) competência estratégica, que inclui a capacidade de usar estratégias de comunicação para evitar mal-entendidos e facilitar a comunicação (cf. Canale & Swain, 1980, p. 6).

No contexto da discussão sobre a diferença entre competência e performance nos testes de linguagem, vale mencionar Shohamy (1996) que destaca a distinção fundamental entre a capacidade teórica de um indivíduo e a aplicação prática dessa capacidade em situações reais. A autora sugere que a medição de competência deva considerar não apenas o conhecimento teórico, mas também como tal conhecimento é utilizado em contextos práticos. Fatores que podem influenciar a performance linguística, segundo Shohamy, seriam de ordem pessoal e emocional, como motivação e traços de personalidade. Sob tal ponto de vista, testes de línguas entregariam, geralmente, resultados distorcidos, uma vez que diversos fatores influenciam a imagem do que seria a compreensão de competência linguística.

Nesse cenário, menciona-se Weinert (2001) e a sua definição funcional pragmática de competência como:

as habilidades e capacidades cognitivas disponíveis ou adquiridas para resolver determinados problemas, bem como a prontidão e as habilidades motivacionais, volitivas e sociais associadas para poder usar as soluções de problemas com sucesso e responsabilidade em situações variáveis (Weinert, 2001, p. 27, tradução nossa).

Tal definição se apresenta, como o próprio nome sugere, como uma solução pragmática, porém abrangente, e carrega consigo a ideia de que a disposição para participar

de processos avaliativos constitui, em si, um aspecto da própria competência. Em suma, essa definição implica, ainda que de forma implícita, que a predisposição para se submeter à avaliação integra a competência que se pretende mensurar.

Em 2001, com a publicação do QECR pelo Conselho da Europa, a definição de competência linguística foi ampliada e contextualizada. Elaborado ao longo da década de 90, como parte de um amplo projeto do Conselho da Europa destinado a melhorar a qualidade do ensino de línguas e facilitar a mobilidade acadêmica e profissional dentro da Europa, o desenvolvimento do QECR foi marcado por um processo extenso, que envolveu especialistas em educação linguística, psicopedagogia e metodologias que procuraram garantir que o QECR fosse um documento flexível, transparente e adaptável a diferentes contextos educacionais e culturais. Dessa forma, ele foi projetado para servir como um guia comum para a elaboração de currículos, livros didáticos e avaliações em línguas estrangeiras. O quadro estabelece seis diferentes níveis de proficiência, desde o A1, iniciante, até o C2, domínio pleno. Seus descritores detalhados de habilidades de compreensão, fala, leitura e escrita para cada nível são os responsáveis pela transparência que o QECR procura garantir. Materiais ancorados no QECR procuram reconhecer que ser competente em uma língua significa ser capaz de interagir eficazmente em uma variedade de contextos, empregando não apenas conhecimentos gramaticais, mas também habilidades pragmáticas, sociolinguísticas e discursivas, como meio de comunicação e interação social, em vez de um sistema abstrato de regras (cf. Rösler, 2012, pp. 265-269).

Com um impacto profundo no ensino de línguas em toda a Europa e além, o QECR tornou-se base para a elaboração de políticas linguísticas, criação de materiais didáticos e para o desenvolvimento de exames de proficiência em línguas. Utilizado por uma gama de instituições educacionais, desde escolas de ensino fundamental até universidades e centros de idiomas, o QECR promoveu uma maior consistência, coerência e transparência na avaliação das competências linguísticas. Através de níveis de proficiência definidos, ele facilita para que aprendizes e professores tenham uma compreensão comum do que significa

alcançar certos níveis de competência e permite que habilidades linguísticas sejam mais facilmente comparáveis em diferentes contextos internacionais (cf. Kecker, 2011, p. 74). Este estudo voltará à temática QECR nas sessões seguintes quando abordaremos avaliações e políticas linguísticas no âmbito europeu.

Resumidamente, a evolução do conceito de competência linguística reflete mudanças na forma como entendemos a relação entre conhecimento e uso da linguagem. Se em 1965 Chomsky enfatizava a competência inata, Hymes (1972) e Canale e Swain (1980) trouxeram uma perspectiva comunicativa e situacional. Hoje, modelos como o QECR buscam equilibrar esses elementos em um quadro que serve tanto para ensino quanto para avaliação. Esse avanço teórico tem implicações diretas na forma como os exames de proficiência são estruturados e na definição de critérios para avaliar habilidades linguísticas reais. Esta questão abordaremos na próxima seção.

1.2 Verificações de competência linguística

Antes de explorarmos o campo de verificações de competências, vale mencionar, de antemão, que tais processos envolvem uma diversidade de agentes, ou *stakeholders*, que atuam na concepção, implementação e interpretação de seus resultados. Dentre eles, destacam-se a comunidade científica, os professores e pedagogos (representados pela prática escolar) e as políticas linguísticas e administrativas, cada um com papéis, perspectivas e objetivos distintos. Do grupo de *stakeholders* também fazem parte, além dos próprios avaliados, os institutos de pesquisa, responsáveis pelo desenvolvimento dos testes; os editores, que publicam os testes; os aplicadores, que conduzem e avaliam as provas, podendo também fazer parte instituições estatísticas, que interpretam os resultados; e os políticos, que utilizam esses dados para decisões educacionais e sociais. A comunidade científica, que inclui pesquisadores das áreas de pedagogia e linguística aplicada, desempenha seu papel na fundamentação teórica e metodológica dos instrumentos avaliativos. Defensores do letramento em avaliação, autores como Stiggins (1995), Quevedo-Camargo e Scaramucci

(2018) definem que a avaliação deve ser um processo à base de grande reflexão, voltado para promover o aprendizado contínuo e o desenvolvimento integral dos estudantes. Lançando perguntas sobre o objetivo, validade de resultados e efeitos de um processo avaliativo, a ciência procura ser a base do que se procura ser alcançado em termos de legitimidade de verificações de competências.

Os pedagogos, por sua vez, desempenham seu papel na adaptação e aplicação dos instrumentos avaliativos ao contexto educacional, considerando as necessidades e os objetivos dos/as alunos/as, reinterpretando e ajustando ferramentas avaliativas (cf. Jürgens e Lissmann, 2015, pp. 156-159). No âmbito linguístico escolar, os processos de avaliação buscam averiguar o desenvolvimento das habilidades linguísticas dos/as alunos/as, utilizando diversos termos como avaliar (*evaluieren, bewerten*), mensurar (*messen*) e examinar (*prüfen, untersuchen*), verificar ou conferir (*feststellen*) os conhecimentos. Para tais, podem ser trazidas abordagens mais formativas, com base em avaliação contínua para diagnosticar o desempenho dos/as alunos/as, assim como a aplicação de exames e testes focados em quantificar níveis de conhecimento de maneira somativa, com o objetivo de assegurar que os/as estudantes atinjam os objetivos educacionais preestabelecidos (cf. Jürgens e Lissmann, 2015, p. 69).

Por outro lado, no âmbito das políticas linguísticas, o Estado procura assumir um papel normativo e regulador nos processos avaliativos, especialmente no que se refere a exames de conclusão escolar e a políticas de certificação de competências e integração de imigrantes, inclusive em idade escolar. Por meio de agências governamentais e instituições educacionais, o Estado define parâmetros para a implementação de avaliações em larga escala, como exames nacionais e testes de comprovação de habilidades linguísticas, como o Teste MIKA-D utilizado na Áustria (cf. Haberler, 2023, p. 206). A avaliação linguística, nesse contexto, é frequentemente utilizada como um instrumento de controle social, tendo o Estado o poder de estabelecer critérios que podem impactar diretamente a mobilidade social e o acesso a direitos civis. Essas avaliações podem incluir testes de língua (*Sprachtests*),

exigidos como critério para a obtenção de cidadania ou residência permanente. Nesse sentido, as políticas de avaliação linguística não apenas afetam diretamente questões sociais de imigrantes, mas também podem restringir a igualdade de oportunidades, podendo funcionar inclusive como mecanismo de exclusão (cf. Jakob, 2022, p.195).

Num cenário semelhante, administradores e formuladores de políticas públicas utilizam processos avaliativos para pôr em prática diretrizes educacionais e determinar requisitos para a certificação de competências, como exames de admissão a cursos de formação e provas de proficiência para o ingresso em universidades. A avaliação funciona como um mecanismo que regula o acesso a oportunidades educacionais e profissionais, determinando, por exemplo, quais estudantes estão qualificados para prosseguir para níveis superiores de formação acadêmica ou mesmo ter acesso a cursos profissionalizantes (cf. Seibert, 2011, p. 200). Desse modo, a verificação de competências se torna um instrumento de legitimação e estabelece normas que regulam a inclusão ou exclusão de determinados grupos no acesso à educação superior e ao mercado de trabalho.

1.3 Testes pedagógicos, seus objetivos e critérios de qualidade

Compreendendo os testes pedagógicos como tipo comum de avaliação, os autores Moosbrugger e Kelava (2020) trouxeram reflexões pertinentes sobre essa temática, tanto no que diz respeito aos objetivos de um teste escolar, como aos critérios de qualidade fundamentais e secundários. Para os autores, o teste pedagógico tem ênfase em questões educacionais, com o objetivo de otimizar o aprendizado e as condições de ensino. Dependendo da finalidade, como diagnóstico individual ou monitoramento educacional, os testes pedagógicos geram informações que servem de base para ações fundamentadas em evidências. Tais informações são compartilhadas com diferentes grupos para orientar decisões pedagógicas.

Para Quevedo-Camargo e Scaramucci (2018), testes envolvem vários aspectos que influenciam a validade e a relevância dos resultados, como a definição clara das habilidades

a serem avaliadas, o momento e a forma da aplicação dos testes, além do contexto educacional em que ocorrem e suas implicações práticas. Esses fatores variam conforme o local de aprendizado (formal ou informal), o momento da avaliação (formativa ou somativa) e as consequências dos testes (baixa ou alta relevância). As autoras referem-se ao aprendizado formal, ou seja, àquele que ocorre tipicamente em instituições de ensino e se estrutura em termos de objetivos, tempo e suporte ao aprendizado, sendo, em situações favoráveis, esse aprendizado orientado por metas claras. Já o contexto do aprendizado informal engloba aulas particulares, cursos em institutos ou de forma *online* e reflete a diversidade de cenários em que o conhecimento pode ser adquirido fora do sistema educacional tradicional. Apresentamos, assim, duas categorias centrais de testes: o formativo e o sumativo.

O teste formativo (ou avaliação contínua) fornece ao/à aluno/a e/ou ao/ à professor/a informações sobre o progresso em um processo de aprendizagem e compara-o com os objetivos de aprendizado estabelecidos. Sua importância reside na orientação do processo de ensino e aprendizagem e permissão que ajustes sejam feitos para melhorar os resultados. Em métodos avaliativos como elaboração de portfólio ou apresentações de trabalhos, o *feedback* desempenha um papel de orientações específicas para o aprimoramento do aprendizado (cf. Moosbrugger e Kelava, 2020, p. 136). Adicionalmente, os muito valorizados testes sumativos têm como objetivo avaliar o estágio final de aprendizado, gerando uma nota. O teste sumativo está, geralmente, alinhado com padrões educacionais formais ou descrições curriculares, sendo usado para comparações com grande impacto nas notas finais. Trata-se assim de uma ferramenta mais formal de avaliação, muitas vezes usada para determinar a qualificação em um contexto educacional. Para Schwippert (cf. 2007, p.33), ambos os testes não devem estar numa relação de concorrência, mas sim de complementação.

Ademais, segundo Moosbrugger e Kelava (cf. 2020, pp.122-124), podemos trazer outras subclassificações aos testes, como sendo de baixa ou de alta relevância. Os testes de baixa relevância, conhecidos como *Low-Stakes-Tests*, são avaliações nas quais a participação é geralmente voluntária, e cujos resultados não afetam diretamente a vida social,

privada ou profissional dos/as participantes. No entanto, esses testes podem ter impacto em instituições educacionais, como ficou evidenciado nas discussões públicas e políticas de ensino após a divulgação de resultados de estudos em larga escala, como o PISA e outras avaliações comuns em pesquisas. Verificou-se, nesse caso, que a validade dos resultados pode ser, eventualmente, questionável devido à variação no nível de engajamento dos/as participantes. Por outro lado, por terem suma importância em um contexto geral, os testes de alta relevância, ou *High-Stakes-Tests*, têm consequências diretas ou indiretas significativas para os/as participantes, como exames de admissão a universidades ou provas finais. A participação nesses testes é geralmente obrigatória, e espera-se que os/as candidatos/as se esforcem ao máximo para alcançar os melhores resultados possíveis, dado o impacto que esses testes podem ter em suas vidas acadêmicas e profissionais. Nesse âmbito, *stakeholders* abrangem também a escolha e financiamento dos testes, especialmente em avaliações de larga escala ou comparações internacionais.

Moosbrugger e Kelava (cf. 2020, p. 125) defendem que os objetivos dos testes pedagógicos devem ser alcançados por meio do desenvolvimento e da aplicação de instrumentos de avaliação cuja eficácia seja verificada com base em critérios previamente definidos. Esses testes devem fornecer informações relevantes tanto sobre o processo de aprendizagem quanto sobre os resultados educacionais, e devem estar fundamentados em teorias pedagógicas bem estruturadas. Essa concepção dialoga diretamente com o conceito de alinhamento construtivo (*Constructive Alignment*), proposto por Biggs (cf. 1999, p. 64), que enfatiza a coerência entre os resultados de aprendizagem, os métodos de ensino-aprendizagem e os processos avaliativos. Trata-se de assegurar que todas as atividades de ensino, aprendizagem e avaliação estejam alinhadas entre si, orientadas para a otimização dos resultados de aprendizagem. Esse alinhamento é guiado por três perguntas-chave:

- a) Quais competências os alunos devem ter ao final do curso/ ano letivo?
- b) Quais métodos de exame podem ser usados para registrar adequadamente os resultados de aprendizagem pretendidos?
- c) Quais métodos de ensino e aprendizagem podem ser

usados para alcançar os resultados de aprendizagem desejados? (Biggs, 1999, p. 125).

Independentemente do modelo de teste pedagógico, há que se considerar seus critérios básicos de qualidade, fundamentais para garantir que os resultados obtidos sejam confiáveis e úteis. Os já clássicos critérios centrais, são, segundo Jürgens & Lissmann, (cf. 2015, pp. 128-131), a objetividade, a confiabilidade, a validade, além da economia. A objetividade (*Objektivität*) garante que o resultado seja o mesmo independentemente da pessoa que aplique determinada avaliação. Um teste é considerado objetivo quando seus resultados não são influenciados por opiniões, interpretações pessoais ou vieses dos avaliadores. A objetividade é garantida quando as instruções de aplicação, a forma de correção e a interpretação dos resultados são padronizadas e claras, permitindo que diferentes avaliadores, ao aplicar o mesmo teste, obtenham os mesmos resultados. A confiabilidade (*Reliabilität*) é um dos critérios centrais na avaliação de instrumentos de mensuração, referindo-se à consistência dos resultados obtidos em uma avaliação. Em outras palavras, a confiabilidade diz respeito à capacidade de um teste de produzir resultados estáveis e coerentes ao longo do tempo, em diferentes ocasiões e sob diferentes condições. Um teste confiável é aquele que, quando repetido, tende a gerar os mesmos resultados. A validade (*Validität*) diz respeito à capacidade de um teste de realmente medir o que se propõe a medir. Em outras palavras, um teste é válido quando os resultados obtidos refletem com precisão a característica ou competência que está sendo avaliada e, sem ela, mesmo um teste que seja confiável e objetivo, ele não fornecerá informações úteis ou corretas. O critério economia ou praticabilidade (*Ökonomie/ Praktikabilität*) refere-se não só à economia de recursos monetários, mas também à economia de tempo, tanto para a idealização quanto para a realização e correção dos testes. Para tal, as questões devem ser formuladas de maneira clara e direta, equilibrar quantidade e qualidade das questões e otimizar o tempo necessário para a correção. Em suma, um teste é praticável quando não faz uso de recursos excessivos.

Ademais, vale mencionar os critérios secundários, que, apesar do nome, possuem uma importância significativa para assegurar a eficácia dos processos avaliativos. Entre tais critérios, podemos destacar a utilidade (*Nützlichkeit*), que se refere à relevância prática da avaliação. Um instrumento de avaliação deve ser útil, ou seja, deve proporcionar informações valiosas que possam ser aplicadas de maneira concreta na tomada de decisões ou no aperfeiçoamento de processos. Um teste que não oferece *insights* aplicáveis ou que não contribui para a solução de um problema específico perde sua validade, independentemente de sua precisão técnica (cf. Moosbrugger e Kelava, 2020, p. 24). Outro critério levantado é o da razoabilidade (*Zumutbarkeit*), que, em sintonia com a praticabilidade, aborda a relação entre os benefícios proporcionados pela avaliação e os custos ou esforços envolvidos na sua realização. Uma avaliação razoável é aquela que, além de fornecer dados relevantes, não impõe um ônus excessivo aos participantes ou às instituições responsáveis por sua aplicação (cf. Moosbrugger e Kelava, 2020, p. 25). Tal equilíbrio é necessário para garantir que o processo avaliativo seja sustentável e aceito por todos os envolvidos. A justiça (*Fairness*) é um critério que se preocupa com a equidade na aplicação dos testes e garante que todos os participantes sejam tratados de maneira justa e que as diferenças individuais (como origem social, cultura, gênero, entre outras) não influenciem injustamente os resultados. Tal critério é particularmente importante em contextos nos quais os resultados da avaliação podem impactar significativamente o futuro dos avaliados, como em processos seletivos (cf. Moosbrugger e Kelava, 2020, p. 26).

Um aspecto a ser também considerado é a incorruptibilidade (*Unverfälschbarkeit*), que se refere à capacidade do teste de evitar manipulações ou distorções dos resultados. Um instrumento de avaliação deve ser projetado de maneira que impeça ou, no mínimo, dificulte a possibilidade de fraudes, “colas” ou qualquer tipo de comportamento que possa comprometer a autenticidade dos dados obtidos. A incorruptibilidade está intimamente ligada à confiabilidade dos resultados, pois um teste suscetível a manipulações não pode ser considerado verdadeiramente confiável (cf. Moosbrugger e Kelava, 2020, p. 27). Além desses,

existem outros critérios secundários relevantes, como a aceitabilidade (*Akzeptanz*), que se refere ao grau que os avaliados e os administradores do teste consideram a avaliação apropriada. A aceitabilidade pode influenciar diretamente a disposição dos participantes em colaborar plenamente com o processo avaliativo (cf. Moosbrugger e Kelava, 2020, p. 31).

Tabela 1:

Principais critérios de qualidade dos testes pedagógicos, funções e importância

Critério	Descrição	Relevância
Objetividade (<i>Objektivität</i>)	Os resultados não devem depender do/a avaliador/a.	Assegura imparcialidade e consistência.
Confiabilidade (<i>Reliabilität</i>)	O teste deve produzir resultados estáveis ao longo do tempo.	Evita distorções nos resultados.
Validade (<i>Validität</i>)	O teste deve medir aquilo que se propõe a medir.	Se um teste de língua avalia apenas gramática, pode não medir a competência comunicativa real.
Nützlichkeit (Utilidade)	O teste deve oferecer benefícios concretos aos/às participantes.	Justifica o esforço investido ao trazer valor formativo, motivacional ou curricular.
Incorruptibilidade (<i>Unverfälschbarkeit</i>)	O teste deve ser imune a manipulações ou fraudes.	Garante confiabilidade nos resultados.
Aceitabilidade (<i>Akzeptanz</i>)	O teste deve ser aceito por professores/as, alunos/as e gestores/as.	Facilita a implementação sem resistência.
Economia ou praticabilidade (<i>Ökonomie oder Praktikabilität</i>)	O teste deve ser eficiente em termos de tempo e custo.	Permite ampla aplicação sem comprometer a qualidade.

Fonte: elaboração própria com base em Moosbrugger e Kelava (2020)

Como pudemos observar, a qualidade de um teste depende do equilíbrio entre confiabilidade e aplicabilidade prática. Um exame pode ter alta confiabilidade, mas, se for complexo demais para ser implementado, perde sua efetividade. Da mesma forma, avaliações bem aceitas podem não ser as mais justas para todos os públicos. Nesse contexto, Ehrlich (cf. 2005, pp. 51-52) problematiza alguns critérios de qualidade em ambientes escolares de turmas heterogêneas. Em locais onde as crianças apresentam variações significativas na

proficiência na língua em que o teste é administrado, a validade do teste pode ser comprometida uma vez que o teste pode não estar realmente medindo a competência ou o conhecimento que se propõe a avaliar, mas sim o nível de proficiência linguística dos/as alunos/as. Algo semelhante ocorre com o critério de qualidade denominado normatização (*Normierung*): Contrapondo-se à avaliação individualizada, ele se refere ao processo de estabelecer normas ou padrões de desempenho com base em um grupo de referência representativo e permite que os resultados de um teste possam ser comparados. Em testes normatizados, os desempenhos dos/as alunos/as são avaliados em relação a esses padrões e identificam onde cada aluno/a se situa em comparação com seus pares. O autor considera que a normatização é necessária para a interpretação dos resultados dos testes de maneira consistente, mas ela pode ser não ser a ideal em ambientes escolares, especialmente em contextos de grande diversidade, como turmas heterogêneas. Uma das principais dificuldades é que as normas estabelecidas podem não ser representativas de todos os grupos de alunos/as, especialmente em escolas onde há grande variação linguística, cultural e socioeconômica. Assim, quando um teste é normatizado com base em um grupo de referência que não reflete a diversidade de uma turma específica, os resultados podem ser distorcidos.

Advogando sobre a importância de integrar avaliações diretamente ao processo de ensino-aprendizagem em vez de apenas medir o desempenho dos alunos, foi formulado o conceito de *Assesment for Learning* (AfL) ou avaliação para a aprendizagem por Broadfoot et al. (1999). Nesse caso, o foco estaria em como a avaliação pode ajudar os/as alunos/as a entender seu progresso, identificar suas lacunas e planejar os próximos passos para melhorar suas habilidades.

Definido como “[...] o processo de buscar e interpretar evidências para que sejam utilizadas pelos alunos e seus professores para decidir onde os alunos estão em sua aprendizagem, onde precisam chegar e como melhor alcançar esse objetivo” (Assessment Reform Group, 2002, p. 2, tradução nossa), o *Assessment for Learning* (AfL), na prática, envolve a definição de metas de aprendizagem claras, o oferecimento de *feedbacks*

detalhados e construtivos por parte dos professores, que favoreçam a reflexão e promovam maior autonomia dos discentes. Por meio de tarefas contextualizadas e conectadas a situações reais, as competências são verificadas de forma mais significativa. Nesse sentido, os dez princípios estabelecidos pelo documento citado enfatizam, de forma concisa, a centralidade da avaliação no cotidiano pedagógico e destacam sua integração ao planejamento das aulas, seu foco nos processos (e não apenas nos produtos) de aprendizagem e sua função primordial como parte integrante da prática docente.

Em síntese, a habilidade avaliativa deve ser sensível, construtiva e promover a motivação dos/as alunos/as ao enfatizar seu progresso e conquistas. Além disso, é fundamental que estudantes compreendam claramente as metas de aprendizagem, os critérios de avaliação e recebam orientações sobre como melhorar seu desempenho. A avaliação também deve desenvolver a capacidade de autoavaliação, encorajar os/as alunos/as a refletirem sobre seu próprio aprendizado e reconhecer todas as conquistas, sucessos e progresso educacionais.

1.3.1 Modelos bilíngues de medição de competência linguística

Segundo Döll (cf. 2023, p. 589), há um consenso na pesquisa educacional quanto à estreita relação entre a proficiência linguística na língua de escolarização dos/as alunos/as e seu sucesso acadêmico. No entanto, as formas de conceituar e modelar essa competência seguem sendo objeto de debate, sobretudo por se apoiarem, muitas vezes, em uma compreensão simplificada da linguagem. O modelo estrutural clássico, por exemplo, tende a segmentar as habilidades linguísticas de maneira isolada, desconsiderando sua interdependência nos contextos reais de uso. No contexto escolar, observa-se uma predominância de modelos escritos de aferição da competência linguística, em detrimento de abordagens voltadas para a oralidade. Essa tendência está relacionada não apenas à tradição da escrita como marcador de (boa) formação, mas também à maior facilidade de mensuração e comparação de produtos escritos. Conforme argumenta a autora, identificar desvios em um texto escrito costuma ser mais simples e transparente do que avaliar aspectos orais como

fluência, pronúncia e coesão discursiva. Avaliações em larga escala (*large-scale assessments*) apresentam ainda outras especificidades: Elaboradas de forma padronizada, elas têm como objetivo coletar dados sobre o desempenho de grandes grupos de estudantes e comparar escolas, regiões e países. No entanto, ao buscarem resultados meramente quantificáveis, essas avaliações tendem a reduzir a complexidade do processo de ensino-aprendizagem e privilegiar produtos facilmente mensuráveis em detrimento da diversidade dos percursos e competências envolvidas.

Bachmann e Purpura (cf. 2010, p. 463) consideram inviável estabelecer um modelo único e superior para avaliações de línguas. A diversidade de modelos se manifesta na tensão entre as abordagens linguísticas (que buscam uma compreensão abrangente da linguagem) e as abordagens quantitativas da educação, que priorizam a mensuração eficiente. Para os autores, enquanto os linguistas tendem a valorizar modelos estruturais detalhados, capazes de capturar a riqueza e complexidade da linguagem, os educadores frequentemente optam por modelos mais simplificados, que melhor permitam comparações. Em contrapartida, essa simplificação pode levar à perda de nuances importantes e a uma visão incompleta da competência linguística, uma vez que um dos principais desafios é a dificuldade em avaliar aspectos como o uso da linguagem em contextos sociais. O fato de os modelos de medição de competência linguística se concentrarem predominantemente em falantes monolíngues limita a compreensão das habilidades linguísticas de indivíduos bilíngues e plurilíngues, sendo a redução da competência linguística à proficiência em uma única língua a crítica mais comum às abordagens tradicionais por reiterar o hábito monolíngue.

Mesmo que a demanda não seja nova, reduzir as deficiências descritas acima é a tarefa mais importante da pesquisa educacional empírica sobre competência linguística. Isso significa que a avaliação das habilidades literárias pragmáticas, discursivas e produtivas deve ser ampliada dentro da estrutura da medição de competências. Isso requer formatos de tarefas abertas que envolvam um nível comparativamente alto de análise e a necessidade de pessoal treinado

linguisticamente; [...] deve-se observar também que há pouca discussão sobre os aspectos éticos da determinação das habilidades linguísticas no contexto das regulamentações da política de migração e dos propósitos de seleção, especialmente no discurso de língua alemã (Döll, 2023, p. 595, tradução nossa).

Tentando resolver questões diagnósticas de difíceis soluções, algumas ferramentas têm sido desenvolvidas em contexto de países de língua alemã. Mencionamos aqui ferramentas enraizadas nos trabalhos de H. Reich (Reich et al., 2004; 2008; 2009), que desenvolveu diversos instrumentos para avaliações bilíngues ao defender uma abordagem baseada em recursos para a compreensão da bilinguagem em sociedades migratórias. Para tal, os testes escolares como o *HAVAS-5*, *Tulpenbeet* e *Bumerang* foram pensados para o público infantil e juvenil em idade escolar. Tais instrumentos apresentam a medição de competência, em geral, também em LH ou primeira língua. O *HAVAS-5* é um instrumento predominantemente oral para crianças de 5 a 7 anos e inclui sete diferentes línguas, incluindo o português. O instrumento *Tulpenbeet* (Reich et al., 2004) foi idealizado para crianças na transição do segmento primário para o secundário I e diagnostica as competências escritas em alemão, russo e/ou turco (Reich et al., 2008), cujos critérios avaliativos seriam baseados em competências lexicais, gramaticais e textuais. Já o *Bumerang* foi concebido para jovens no final da escola obrigatória (ou nono ano escolar) e procura medir competências escritas, possui também vocabulário específico voltado para escolas profissionalizantes e mercado de trabalho (Reich et al., 2009). O propósito principal do *Bumerang* é avaliar o desenvolvimento das competências linguísticas necessárias durante uma formação profissional e para isso utiliza uma análise de perfil. O instrumento inclui duas tarefas de escrita que visam capturar diferentes aspectos da linguagem educacional e técnica, tendo em sua primeira tarefa uma redação de uma carta de candidatura para um estágio em uma revista esportiva juvenil, focando, assim, nas habilidades gerais de linguagem educacional, com conteúdos específicos de uma carta formal. A segunda tarefa concentra-se nas habilidades técnicas de linguagem: os jovens devem descrever, em formato de manual de instruções, a construção de um

bumerangue a partir de uma sequência de imagens. Essa tarefa exige o uso de vocabulário técnico e elementos linguísticos que estabelecem coesão textual e relações causais. As diferenças linguísticas entre as línguas envolvidas (alemão, o turco ou russo) são consideradas através de fichas de avaliação específicas para cada idioma (cf. Reich et al., 2009, p. 140).

Uma possibilidade adicional de modelo bilíngue de teste de medição de competência para crianças do Ensino Fundamental I (ou ensino primário) é o instrumento ELA (*Erfassung früher literaler Aktivitäten*, ou Registro de Atividades Literárias Iniciais), idealizado no ano de 2021 e financiado pela Fundação Freudenberg. Projetado para avaliar a literalidade inicial de crianças que crescem com as combinações de línguas ucraniano e alemão, turco e alemão, russo e alemão, o ELA permite que os/as professores/as, através de análises escritas, desenvolvam uma perspectiva baseada em recursos sobre a literalidade inicial das crianças e estabeleçam uma comunicação e cooperação eficazes entre todos os envolvidos na educação linguística dos/as alunos/as. Seu objetivo é contribuir para uma melhor compreensão da bilinguagem em sociedades migratórias ao poder analisar como alunos/as escrevem nas séries iniciais e quais potenciais e habilidades literárias eles demonstram. Seus resultados servem como base para uma educação linguística coordenada e adaptada às necessidades de alunos/as que crescem em uma das combinações linguísticas mencionadas. Ao invés de se concentrar apenas em habilidades linguísticas formais, o ELA valoriza as expressões literárias e criativas das crianças. Ademais, o ELA tem em conta tanto as formas padrão quanto a ampla variação linguística presente nas produções das crianças (Dirim, 2022).

Conforme já mencionado, os grandes desafios de modelos de medição ou verificação de competência estão relacionados a questões pedagógicas na prática diária de sala de aula uma vez que a introdução de novas ferramentas e metodologias pode encontrar resistência por parte de professores/as e pais. Para Kasberger e Peter (cf. 2019, p. 140), os/as docentes precisam estar capacitados para aplicar os instrumentos de forma correta e interpretar os

resultados, o que envolve a compreensão da teoria por trás do determinado mecanismo e das especificidades de cada combinação linguística. Além da necessidade de se garantir a disponibilidade de materiais adequados para a aplicação dos testes, suas aplicações e análises exigem um investimento significativo de tempo por parte dos/as professores/as e coordenadores/as. Fundamental é a colaboração e boa comunicação entre as equipes, no caso, especificamente, língua alemã e primeira língua, o que também representa um desafio, via de regra, por não haver profissionais em todas as primeiras línguas presentes nas diferentes escolas de pequenos ou grandes centros urbanos.

Percebe-se, assim, que apesar de seu potencial, modelos multilíngues permanecem muitas vezes restritas a contextos experimentais, programas educacionais específicos e pesquisas acadêmicas. Para que possam ser incorporadas em avaliações de larga escala, seria necessário um maior investimento na adaptação de políticas educacionais e na criação de critérios que garantam a comparabilidade dos resultados sem comprometer a representatividade da competência bilíngue. Enquanto a predominância dos testes monolíngues persiste por questões práticas e institucionais, a avaliação bilíngue segue como um campo promissor, porém à espera de uma implementação sistemática e justa.

1.3.2 Modelos avaliativos através do QECR

O QECR (Conselho da Europa, 2001) se estabeleceu com sucesso porque introduziu níveis de referência comuns que permitiram a comparação dos resultados de testes de diferentes instituições e provedores. Antes do QECR, apenas alguns certificados conhecidos eram comparáveis, e isso ocorria somente em contextos específicos. Com os níveis de referência comuns, criou-se um padrão ao qual diferentes testes de diferentes línguas podem ser adaptados. Contudo, esse processo de adaptação é complexo e pode ter limitações. Para orientar esse processo, o Conselho da Europa publicou em 2003 um manual detalhado com diretrizes para alinhar testes de línguas estrangeiras ao QECR. Segundo Hilpisch (cf. 2012, p.16), o QECR coloca as competências comunicativas no centro de sua avaliação, não fazendo uso simplesmente das tradicionais habilidades básicas como leitura, escrita, fala e

audição, mas, em vez disso, adotando categorias mais detalhadas e baseadas em três competências, principais: competências linguísticas, sociolinguísticas e pragmáticas. O QECR reconhece que modelos tradicionais, que se concentram na linguagem padrão de línguas clássicas, não são adequados para descrever idiomas vivos. O foco, portanto, é identificar e categorizar os componentes principais da competência linguística com maior base no uso real da língua do que segundo regras normativas já estabelecidas.

Hilpisch (cf. 2012, pp.31–34) exemplifica como as diferentes competências comunicativas são descritas de forma detalhada no QECR. A competência linguística, nesse contexto, é composta por diversas subcompetências essenciais para uma comunicação eficaz. Um exemplo é a competência gramatical, definida como o conhecimento dos elementos normativos da língua e a capacidade de aplicá-los corretamente. Isso inclui a compreensão de categorias, classes e estruturas linguísticas, cuja utilização adequada pode ser avaliada com base em escalas específicas propostas pelo QECR. A competência semântica, por sua vez, refere-se à habilidade de organizar e controlar significados e envolve componentes lexicais, gramaticais e pragmáticos. No entanto, devido à sua natureza subjetiva e interpretativa, essa competência não conta com escalas de avaliação próprias no QECR. Já a competência fonológica diz respeito ao conhecimento e às habilidades necessárias para perceber e produzir corretamente os elementos da linguagem falada, como fonemas, prosódia e estrutura silábica. Complementarmente, a competência ortográfica refere-se à capacidade de representar a linguagem por escrito segundo as normas convencionais da ortografia da língua-alvo.

Não menos relevante, a competência sociolinguística compreende o conhecimento e as habilidades exigidas para lidar com a dimensão social do uso da língua. No contexto do QECR, o ato comunicativo é entendido como um fenômeno sociocultural, no qual os falantes atuam como agentes sociais. Essa competência é abordada a partir de cinco aspectos centrais: (1) o reconhecimento das relações sociais expressas linguisticamente; (2) a observância das convenções de polidez; (3) o domínio de expressões idiomáticas e fórmulas

fixas; (4) a sensibilidade à variação de registro; e (5) a capacidade de identificar variações linguísticas de natureza social, regional, nacional ou étnica. Esses elementos são considerados basais para uma comunicação eficaz, pois contribuem para evitar mal-entendidos e promover interações bem-sucedidas em contextos multilíngues e multiculturais.

Hipisch (cf. 2012, p.21) também explica que, segundo o QECR, para uma comunicação funcional, os falantes devem utilizar uma variedade de métodos, como informar, persuadir, estruturar a fala, reparar e autocorrigir. Além disso, faz-se necessário seguir diferentes sequências de ações padronizadas em situações comuns, como fazer compras ou pedir informações. Segundo o autor, medir os diferentes tipos de competência é difícil, por isso, o QECR sugere avaliar aspectos qualitativos, como fluência e precisão na comunicação oral, para verificar o sucesso na aplicação dessas competências.

A metodologia usada na elaboração dos Níveis Comuns de Referência e nos descritores foi relativamente rigorosa. Usou-se uma combinação sistemática de métodos intuitivos, qualitativos e quantitativos. Analisou-se, em primeiro lugar, o conteúdo das escalas existentes à luz das categorias de descrição do QECR. Em seguida, numa fase intuitiva, este material foi revisto, foram formulados novos descritores e submetido o seu conjunto à opinião de especialistas. Depois, foram usados métodos qualitativos para verificar se os professores reconheciam as categorias descritas escolhidas e se os descritores descreviam bem as categorias pretendidas. Finalmente, escalaram-se os melhores descritores, usando métodos quantitativos. A exatidão deste escalamento foi posteriormente controlada em estudos semelhantes (Conselho da Europa, 2001, p.46).

No que tange à transparência dos resultados dos exames ancorados ao QECR, pode-se dizer que o Conselho da Europa traçou estratégias de atribuição de uma componente universalmente comparável a qualquer teste por meio de escalas. O processo de vinculação, conforme as diretrizes do Conselho da Europa, baseia-se principalmente na moderação social, na qual especialistas avaliam a compatibilidade dos resultados de um teste com as

escalas do QECR, sendo que essas escalas servem como padrão para assegurar uma avaliação uniforme dos constructos analisados. Diferente de uma comparação direta entre dois testes, esse processo foca em verificar como as descrições das competências se aplicam a um único teste, sendo os resultados validados empiricamente. Segundo Papageorgiou (cf. 2009, pp. 8-9) entre as principais metodologias usadas para vincular resultados de diferentes testes, uma das sistemáticas mais comuns distingue cinco tipos de vinculação, que variam desde comparações estatísticas rigorosas até métodos baseados em julgamentos de especialistas. Entre esses tipos, a *equating* é a forma mais precisa e simétrica e assegura que resultados equivalentes em diferentes testes correspondam com exatidão. Já a *calibration* permite a vinculação entre testes menos semelhantes, ordenando os itens em uma escala comum, embora de maneira assimétrica. A *statistical moderation* utiliza um teste moderador para facilitar a comparação entre diferentes testes, enquanto a *prediction/projection* faz previsões sobre os resultados de um teste com base em outro, sendo a forma mais fraca de vinculação estatística. Por fim, a *social moderation* se baseia em julgamentos de especialistas, que comparam padrões de desempenho em encontros de padronização para avaliar a correspondência entre testes e níveis de desempenho desejados.

Vale ainda ressaltar que, segundo Hinger (cf. 2018, pp.33-34), no contexto do QECR, os descritores concentram-se no alcance de intenções comunicativas e, em geral, evitam a menção explícita ao conceito de “erro”, especialmente nas escalas globais. Assim, nas escalas relativas à correção linguística, estratégias de produção e domínio lexical e gramatical, o termo aparece a partir dos níveis intermediários até o nível C1, sendo os erros tolerados desde que não comprometam a compreensão. A referência a erros não sistemáticos sugere uma aproximação com a virada cognitivista na linguística aplicada, que introduziu o conceito de interlíngua (Selinker, 1972), compreendida como um sistema linguístico transitório do aprendiz com regras próprias. Dessa forma, os erros deixam de ser vistos apenas como falhas e passam a ser considerados parte do desenvolvimento da competência linguística. Segundo a autora, a literatura distingue entre erros de competência (*errors*), que indicam

lacunas reais no conhecimento e não são facilmente corrigidos, erros de desempenho (*mistakes*), que podem ser reconhecidos e corrigidos pelo próprio falante, e deslizos (*slips*), resultantes de distrações momentâneas. Essa perspectiva reforça uma abordagem avaliativa mais formativa e centrada no processo, na qual os erros oferecem pistas importantes sobre o estágio de desenvolvimento da linguagem do aprendiz.

Quanto ao Volume Complementar do QECR (Conselho da Europa, 2018), documento lançado como extensão atualizada do QECR, as provas são, segundo pesquisa de Vogt (cf. 2021 pp.207-209), abordadas de forma indireta e limitada. A palavra *assessment*, embora presente no documento, surge de maneira superficial e parte da premissa de que os descritores do QECR não foram concebidos como instrumento de avaliação. Dessa forma, apresentam-se apenas pontos de partida para o desenvolvimento de instrumentos avaliativos, uma vez que “a principal função dos descritores é alinhar currículo, ensino e avaliação, atuando como ferramenta de referência externa” (Conselho da Europa, 2018, p.52). Diante disso, Vogt (2021, pp.208-211) sugere que o já mencionado conceito de *Avaliação para Aprendizagem (AfL)* poderia ser mais enfatizado como contraponto às abordagens focadas em resultados quantitativos e poderia ser promovida através do uso reflexivo dos descritores de forma adaptada a desenvolver critérios claros de avaliação bem como a maior autonomia do aprendiz, por exemplo, através da autoavaliação baseada em critérios. Segundo a autora, o QECR (2001) já propõe algumas abordagens alinhadas a esse conceito, com escalas e descritores que ajudam na autoavaliação e no uso de portfólios linguísticos. No entanto, sua ênfase ainda reside na uniformização do sistema de testes, especialmente nos chamados *high stakes tests*, mostrando-se, porém, econômico em abordagens como as da *Avaliação para a Aprendizagem (AfL)*. Ademais, segundo a autora, suas novas escalas de mediação linguística e competências pluriculturais exigem avaliações ainda mais complexas, motivo pelo qual serão necessários olhares críticos sobre a forma como essas modalidades serão representadas por fornecedores de testes padronizados.

Essas reflexões nos levam a um ponto essencial: os impactos que a avaliação tem no

ensino e na aprendizagem. O modo como os testes são aplicados pode gerar consequências significativas nas práticas educacionais, tanto positivas quanto negativas. Esse fenômeno é conhecido como efeito retroativo (*washback*), tema que será explorado na próxima seção.

1.4 Funções, consensos sobre avaliação e o efeito retroativo

Jürgens e Lissman (cf. 2015, p. 70) trazem discussões pertinentes sobre as funções das verificações de competência sob o ponto de vista educacional. Contrapondo funções sociais a pedagógicas, os autores fazem referências a diversas funções adicionais, como as de seleção, de comprovação de qualificação, de informação e até mesmo a função de sanções, frequentemente, observada em sala de aula. Dessa forma, observam-se três pontos de apoio nessa discussão: a prática escolar, as ciências da pedagogia ou linguística, e o âmbito político-administrativo. São, entretanto, bastante criticadas as intromissões políticas no âmbito da comprovação de conhecimento linguístico. Para os autores acima citados (cf. 2015, p. 63), avaliações devem servir para a aquisição de reconhecimento sob o ponto de vista do potencial de aprendizagem e desenvolvimento. Especificamente, os instrumentos diagnósticos visam obter uma compreensão mais detalhada sobre as condições iniciais de aprendizagem dos/as alunos/as, assim como os objetivos educacionais que se pretende alcançar ao longo do tempo.

Ainda segundo Jürgens e Lissman (cf. 2005, p. 14), avaliar não se trata de um simples processo de testagem, mas sim, de buscar condições mais favoráveis para cada aluno/a e de abrir a possibilidade de levar em consideração necessidades e capacidades individuais. Além disso, trata-se de refletir a prática docente e possíveis ajustes para melhorar a qualidade do ensino e dos resultados educacionais. Por isso, os instrumentos avaliativos ideais devem procurar ser conscientes, direcionados e inclusivos. Diante de todas as questões trazidas acima, pode-se afirmar que avaliações são capazes de se tornar índice de qualidade de uma aula, sendo, de qualquer forma, necessárias. Esse processo envolve tanto professor/a quanto aluno/a, e não se limita à aplicação de provas, pelo contrário, deve se utilizar de diversas

técnicas e instrumentos, conforme anteriormente descrito do *AfL*. A escolha do instrumento mais adequado dependerá dos objetivos da avaliação e das características dos/as alunos/as. Para que a avaliação seja um elemento integrador do processo educativo, ela deve, segundo os princípios do *AfL*, contribuir para o desenvolvimento da autonomia e da responsabilidade dos/as educandos/as em relação à própria aprendizagem.

No que diz respeito a alunos/as plurilíngues, Lengyel (cf. 2020, pp. 315-317) menciona haver um consenso que diagnósticos de alta qualidade são fundamentais para a formação linguística eficaz. Existem, entretanto, divergências sobre as normas de referência para os testes de diagnóstico, especialmente em relação ao uso de critérios avaliativos separados para falantes da língua escolar como primeira ou segunda língua. Segundo a autora, enquanto alguns especialistas como Schulz e Tracy (2011, citado por Langyel, 2020, p.318) defendem que avaliações devam ser distintas para alunos/as que têm em suas línguas de formação uma língua diferente da falada em casa, outros pesquisadores, como Kany e Schöler (2007, citado por Langyel, 2020, p.318), defendem o uso de uma única norma de avaliação para todos os/as alunos/as, independentemente de sua língua materna. Essa abordagem é baseada na ideia de que, na escola, todos os/as alunos/as estão sujeitos às mesmas expectativas e aos mesmos padrões da língua de instrução (na nossa realidade, a língua alemã). A argumentação, nesse caso, é que adotar diferentes normas poderia implicar em "expectativas diferentes" para alunos/as multilíngues, o que poderia ser visto como uma forma de discriminação e, desse modo, perpetuar uma visão de déficit em relação ao bilinguismo, ou seja, ver o bilinguismo como uma desvantagem. Dessa forma, ela advoga por uma abordagem de avaliação que seja adaptativa e colaborativa, seguindo regras idiográficas, ou seja, baseada na individualidade ao longo do tempo, mas, ao mesmo tempo, criteriais, com foco na aquisição ou não de certas competências linguísticas, independentemente da comparação com um grupo de referência. Ainda segundo a autora, apesar dos desafios práticos e das limitações de recursos na prática pedagógica, é possível implementar diagnósticos linguísticos que acompanhem o processo de aprendizagem, mas, para que isso seja viável, é

essencial que haja uma qualificação adequada dos/as profissionais envolvidos/as e que a responsabilidade pela diagnóstica linguística não recaia sobre um/a único/a educador/a ou especialista. Além disso, a coleta e análise dos dados diagnósticos devem ser conduzidas por aqueles que estão diretamente envolvidos na promoção do desenvolvimento linguístico dos/as aprendizes, pois isso asseguraria que as avaliações sejam adequadas ao contexto e que se desenvolvam rotinas que preservem os recursos humanos disponíveis.

Independentemente da abordagem traçada para a elaboração de um instrumento avaliativo e seus critérios de correção, não podemos deixar de mencionar o efeito retroativo (*washback*) que se refere ao impacto que os testes e as avaliações (principalmente de alta escala) têm sobre o ensino e a aprendizagem. Desde o estudo pioneiro no Sri Lanka (Wall e Alderson, 1993), a pesquisa sobre efeito retroativo tem crescido, com o desenvolvimento de quadros teóricos e metodologias como entrevistas, questionários, observações em sala de aula e grupos focais que advogam que esse impacto pode ser positivo ou negativo, influenciando como professores/as e alunos/as ajustam suas atividades para atender às exigências dos testes.

Shohamy, em *The Power of Tests* (2001), discute o efeito retroativo de forma crítica e argumenta que os testes têm um papel central no controle das práticas educacionais e podem moldar significativamente o que e como se ensina nas salas de aula. Definindo-o como o fenômeno pelo qual os testes influenciam o conteúdo, a abordagem e a intensidade das atividades de ensino e aprendizagem, conclui-se que, muitas vezes, leva-se um ensino focado exclusivamente nos objetivos dos exames. Esse efeito pode ser visto no planejamento curricular, na escolha de materiais didáticos e nas estratégias pedagógicas dos/as professores/as, e pode, desta forma, reestruturar currículos inteiros, mudar as prioridades de ensino para alinhar-se às metas e aos formatos dos testes percebidos como importantes. De forma positiva, o efeito retroativo pode melhorar a qualidade do ensino, se os exames forem projetados para avaliar habilidades comunicativas e refletir objetivos educacionais genuínos. Por exemplo, testes que valorizam a produção oral e escrita podem incentivar uma abordagem

mais comunicativa em sala de aula e promover práticas que desenvolvam a fluência e a interação. Shohamy (2001) argumenta que o efeito retroativo positivo ocorre quando há alinhamento entre os conteúdos e as habilidades avaliados e as metas pedagógicas para o desenvolvimento linguístico.

Por outro lado, a autora alerta para os riscos do efeito retroativo negativo, que acontece quando os exames levam a um currículo mais restrito, focado em exercícios mecânicos e treinamento para resolver questões, em vez de um aprendizado mais holístico e contextualizado. Um exemplo clássico é a preparação para testes que priorizam habilidades gramaticais descontextualizadas e fazem com que professores/as reduzam o foco nas habilidades comunicativas mais amplas. Isso empobrece a experiência de ensino e distorce os objetivos educacionais, criando um ambiente onde os/as alunos/as aprendem apenas para a aprovação, em vez de desenvolver competências linguísticas significativas. Shohamy (2001) relaciona o efeito retroativo aos conceitos de controle e poder nos processos avaliativos e argumenta que os testes podem funcionar como instrumentos de coerção e direcionar o ensino para áreas que são apenas indiretamente relevantes para o desenvolvimento linguístico autêntico. Ela sugere veementemente que os efeitos retroativos sejam considerados na formulação política de instrumentos avaliativos, a fim de que os impactos negativos sejam minimizados e as contribuições positivas para o ensino e a aprendizagem sejam maximizadas.

1.5 As avaliações holísticas e o contexto de língua de herança

Existe mais de uma forma de caracterizar uma avaliação como holística. Melo-Pfeifer e Ollivier (cf. 2024, p.14) definiram, como forma avaliação holística integrada, modelos que fazem uso de todas as línguas de um indivíduo, seja por meio das respostas abertas dos/as alunos/as em torno de temas estudados, nesse caso, fazendo uso do conceito de *translanguaging*, seja por objetivo de medição direta de competências plurilíngues. Partindo do conceito de holístico, que considera o todo em vez de partes isoladas, sua aplicação aos

repertórios plurilíngues reconhece que as capacidades linguísticas devem ser também avaliadas como um conjunto integrado e interconectado. Como exemplo, os autores mencionaram os chamados *hybrid calculated assessment* propostos por Mueller Gathercole et al (2013, citado por Melo-Pfeifer e Ollivier, 2024, p.48), na qual foram elaborados dois tipos de pontuação: um primeiro *score* normativo, comparando crianças com outras da mesma idade; e um *score* contextualizado, comparando crianças com experiências linguísticas semelhantes.

Já Sadler (cf. 2005, p.181), baseando-se em contextos universitários, descreve avaliação holística como um tipo de julgamento que não utiliza critérios explícitos ou não é progressivamente construído com base em atributos ou regras bem definidas, e que envolvem assim, uma abordagem mais qualitativa, na qual o/a avaliador/a faz um julgamento geral sem necessariamente descrever ou seguir regras explícitas. Sua vantagem está em não focar excessivamente em detalhes e, assim, correr o risco de reduzir o aprendizado a uma série de tarefas ou habilidades isoladas, mas sim focar na integração de conhecimentos e habilidades, essenciais para a formação integral dos/as estudantes. Dessa forma, o autor sugere um equilíbrio entre a forma analítica de especificação de objetivos claros e a manutenção de uma perspectiva holística que leve em conta a inter-relação de diferentes competências e conhecimentos no desempenho geral dos/as aprendizes, visto que “embora os julgamentos possam ser feitos de forma analítica [...] ou holística, é praticamente impossível explicar um julgamento específico, depois de realizado, sem se referir a critérios” (Sadler, 2005, p.179, tradução nossa).

Schlatter et al. (cf. 2005, p.22) fazem, de forma semelhante, referência à definição de avaliação holística e destacam que, em avaliações de desempenho, são utilizados critérios holísticos e analíticos. Para os autores, a avaliação holística envolve a atribuição de uma nota única baseada na impressão geral do texto, avaliando, assim, a habilidade linguística de forma global. Já a avaliação analítica analisa o texto sob vários critérios e atribui uma nota específica para cada um, independentemente. Os autores também abordam as vantagens e

desvantagens de cada modalidade e enfatizam os critérios de confiabilidade, praticidade e validade na avaliação. Por ser mais subjetiva, a avaliação holística exige maior preparo e cuidado dos avaliadores para garantir resultados confiáveis. Considerada mais prática e válida, ela procura emular a experiência de leitura real, onde se observa o texto como um todo (cf. Schlatter et al., 2005, p.23). Considerando que avaliações de oralidade e produções de texto envolvem julgamentos subjetivos, e que eliminar totalmente essa subjetividade seja uma tarefa complexa, é essencial que os critérios de avaliação sejam claramente estabelecidos para ambas as escalas, holística e analítica, a fim de aumentar a confiabilidade. Para tanto, são necessários descritores detalhados por categoria ou critério.

Por terem características diferentes e servirem a propósitos também diferentes, as avaliações analítica e holística acabam se tornando complementares. [...]. Como os textos, nesses contextos, passam normalmente por dois avaliadores, é bastante procedente a ideia de fazer uma avaliação holística e uma avaliação analítica do mesmo texto. Passando pelos dois tipos de avaliação, o texto acaba sendo avaliado nas suas partes e no seu todo. Esse tipo de avaliação dupla possibilita, também, que o texto tenha uma avaliação mais válida (holística) e uma mais confiável (analítica). Essas duas avaliações, posteriormente, são comparadas, e precisam ser convergentes. Além de auxiliar na confiabilidade, já que se houver discrepância entre as duas avaliações uma nova avaliação de consenso deverá ser feita, essa avaliação dupla possibilita também que seja testada a confiabilidade da grade de avaliação, já que os critérios utilizados na avaliação analítica precisam ser válidos o suficiente para fornecerem um resultado parecido ao obtido na avaliação holística (Schlatter et. al, 2005, pp.24-25).

As reflexões acima apresentadas sobre o misto entre avaliação holística e analítica remetem à discussão sobre avaliação em turmas de LH. Compreendendo a heterogeneidade uma característica constante nesses grupos de alunos/as, poderíamos antecipadamente concluir que a melhor forma de avaliar seria de forma individualizada, de acordo com as

demandas de cada um/a, tendo como objetivo constatar se o/a aluno/a está melhor que “si mesmo/a” em momentos anteriores ao início de um novo ciclo. Faz-se necessário, entretanto, não perder de vista a confiabilidade dos testes de linguagem. Carreira e Kagan (cf. 2018, pp.153-155) destacam para tal público o desafio em desenvolver métodos de avaliação que sejam adequados para os/as aprendizes, já que tais alunos/as possuem habilidades linguísticas e culturais que podem não ser capturadas por avaliações tradicionais.

Como regra geral, os aprendizes de LH são particularmente fortes no vocabulário e nos aspectos gramaticais que são aprendidos pelas crianças cedo na vida, como a pronúncia e o gênero canônico (regular). Aspectos da língua aprendidos mais tarde, especialmente no ambiente escolar, são mais vulneráveis à aquisição incompleta ou à perda. Isso inclui, por exemplo, o caso gramatical, algumas características da morfologia verbal e a ordem flexível das palavras. Em termos de habilidades funcionais, os aprendizes de LH conseguem se comunicar melhor em contextos informais que se concentram em tópicos previsíveis e familiares relacionados a atividades diárias e experiências pessoais. Discussões que se afastam desses temas, especialmente aquelas que exigem uma perspectiva abstrata, representam um desafio. Os aprendizes de LH controlam bem a língua em nível de frase, mas têm dificuldades para produzir discursos mais longos, em nível de parágrafo, que sejam coesos e tenham conectores apropriados (Carreira e Kagan, 2018, p.155, tradução nossa).

O grande desafio nas avaliações individualizadas reside, entretanto, na viabilidade de sua implementação pelos educadores de LH. Para que essas avaliações atendam aos critérios de qualidade, é necessário um planejamento cuidadoso e a alocação de recursos adequados. A economia e a viabilidade, como critérios de qualidade já mencionados, visam otimizar recursos e garantir a eficiência dos sistemas de avaliação. Entretanto, quando se trata de avaliações individualizadas, a aplicação prática desse princípio mostra-se pouco viável pela demanda de tempo, recursos e esforço adicional dos/as docentes. Conciliar a

necessidade de avaliações detalhadas e personalizadas com a exigência de viabilidade e eficiência econômica representa um dilema contínuo para educadores de LH. Retomando a Schlatter et al (cf. 2005, pp.32-34), a busca por um equilíbrio entre esses dois aspectos seria a chave para garantir que as avaliações sejam tão eficazes quanto viáveis, sem comprometer a qualidade do processo educativo.

Considerando todos os aspectos trazidos até então, vale a pena trazer para a atual seção considerações acerca de provas padronizadas que também apresentam um cunho holístico, que podem ser aplicadas em momentos específicos da vida dos estudantes. Também conhecidas como avaliações integradas, globais ou baseadas em tarefas (*Task-Based Language Assessment* ou *TBLA*), trata-se de exames que avaliam a capacidade dos/as candidatos/as de realizarem tarefas específicas, geralmente relacionadas a demandas de trabalho ou estudo (cf. Wigglesworth e Frost, 2017, p.122). Os autores citam como exemplo concreto as provas IELTS e TOEFL como testes de grande escala e alta importância, projetados para avaliar, principalmente, habilidades linguísticas acadêmicas. Mencionam também outros testes que têm se mostrado adequados para avaliar o desempenho dos candidatos em contextos vocacionais específicos, como o *Occupational English Test*, utilizado para avaliar as habilidades linguísticas de profissionais médicos treinados no exterior antes da acreditação na Austrália.

A avaliação de desempenho baseada em tarefas é atraente como opção de avaliação porque busca obter amostras de linguagem que medem a amplitude da habilidade linguística dos candidatos e visa obter amostras de linguagem comunicativa (linguagem em uso) através de tarefas que replicam atividades que os candidatos provavelmente encontrarão no mundo real. No entanto, como método de teste, permanece uma das abordagens mais caras e, em termos de desenvolvimento e aplicação, uma das mais complexas [...]. Outra dificuldade adicional é a de replicar tarefas de maneira que garanta a consistência da medição (Wigglesworth e Frost, 2017, p.129, tradução nossa).

Ratificando tal abordagem, o trabalho de Schissel et al. (cf. 2019, p.167) explora a avaliação baseada em tarefas como uma possibilidade para contextos multilíngues, pois foca no que os aprendizes conseguem fazer com a língua e aborda práticas translinguísticas. Para um projeto experimental, foi permitido que os/as estudantes utilizassem recursos em múltiplos idiomas para cumprir tarefas específicas. No estudo em questão, com 39 estudantes de inglês em formação inicial, duas tarefas de escrita foram criadas: a primeira pedia conselhos sobre a prevenção do diabetes tipo II e incluía textos de leitura em inglês e espanhol; a segunda pedia recomendações para um programa de limpeza no campus e apresentava apenas textos em inglês. Enquanto a tarefa 1 permitia o uso de habilidades bilíngues na leitura através dos textos motivadores, a tarefa 2 focava apenas no uso do inglês. Nesse contexto, as produções escritas foram analisadas por oito avaliadores experientes, seguindo padrões internacionais, como dupla avaliação e cálculos de confiabilidade interavaliadores. Os resultados mostraram que integrar habilidades multilíngues no contexto da *TBLA* levou a desempenhos melhores. As produções da tarefa 1, que envolvia o uso de textos em espanhol e inglês, foram avaliadas como superiores às da tarefa 2, que se baseava apenas no inglês. Embora tal estudo tenha demonstrado o potencial do *TBLA* ao permitir o uso de múltiplos idiomas em tarefas de avaliação, os autores reconhecem os desafios práticos e teóricos envolvidos na escolha de quais e quantos idiomas incluir. Ainda assim, seus resultados indicam que a permissão para usar conteúdos em mais de uma língua pode melhorar o desempenho em tarefas de escrita e promover habilidades cognitivas de ordem superior.

Além disso, a análise das abordagens de C-Tests realizadas por Drackert & Timukova (cf. 2020a, p.107; 2020b, p.169) reforçam a necessidade de revisar os conceitos subjacentes a testes tradicionais. Tidos como instrumentos de avaliação de proficiência linguística desenvolvidos como alternativa aos *cloze tests*, caracterizados pela retirada da segunda metade de cada segunda palavra em textos estruturados (exigindo que os participantes reconstruam as palavras com base em habilidades lexicais e gramaticais), a adaptação multilíngue de tais testes contou com o sistema de pontuação politética, que considera o

reconhecimento da palavra mesmo que não esteja completamente reconstruída. Os resultados de tais adaptações demonstraram uma melhor reflexão acerca dos diferentes graus de competência receptiva e produtiva de estudantes em determinada língua. Dessa forma, ainda que ajustes no formato de pontuação sejam necessários para melhor refletir a diversidade linguística em seus diferentes graus, tais abordagens mostram como práticas multilíngues podem potencializar o aprendizado e a avaliação em contextos educacionais para estudantes plurilíngues. Para os autores, no futuro, uma ampliação sistemática desses conceitos pode influenciar o desenvolvimento de exames padronizados internacionalmente, como o PISA, e permitir que populações multilíngues sejam avaliadas de forma mais inclusiva e representativa. Isso não apenas aumentaria as oportunidades para que esses aprendizes demonstrem todo o seu repertório, mas também promoveria uma mudança paradigmática na forma como as competências linguísticas são concebidas, avaliadas e valorizadas em um mundo cada vez mais globalizado.

Em consonância com as reflexões trazidas acima e reconhecendo o plurilinguismo como um aspecto definitivo do contexto global contemporâneo, concluímos este capítulo reafirmando a necessidade de critérios avaliativos que conciliem partes da precisão das avaliações analíticas com partes de uma abordagem mais abrangente, capaz de valorizar o aprendizado como um todo. Nesse sentido, propomos, em LHs e minoritárias, modelos de avaliação holística monolíngue, que, apesar de priorizar uma única língua no momento da avaliação, busca equilíbrio entre os aspectos somativos e a apreciação global das produções orais e escritas dos/as alunos/as. Tal escolha monolíngue reflete um critério econômico e praticável, especialmente em contextos nos quais avaliações multilíngues, embora possivelmente ideais, são pouco viáveis em termos de recursos profissionais. Paralelamente, modelos avaliativos menos engessados, principalmente nas habilidades produtivas, permitem capturar nuances de competência comunicativa e promover uma avaliação mais justa e contextualizada.

Essa abordagem, desenvolvida em consonância com as reflexões deste capítulo,

reforçará o terreno para a discussão no próximo, intitulado “Plurilinguismo e Políticas Linguísticas na Educação”. Nele, exploraremos o conceito de plurilinguismo e iniciativas que ampliam nosso olhar sobre as dinâmicas das línguas em interação, conectando práticas educacionais ao debate político-linguístico contemporâneo.

2 PLURILINGUISMO E POLÍTICAS LINGÜÍSTICAS NA EDUCAÇÃO

2.1 “É tudo língua”: terminologias

Antes de nos aprofundarmos nas políticas linguísticas e em seu impacto na educação, faz-se necessário refletir sobre as terminologias relacionadas ao plurilinguismo, especialmente no contexto do espaço DACHL, e assim explorar como as línguas são compreendidas e denominadas por falantes multilíngues e como essas concepções influenciam nossa visão sobre o aprendizado e o uso de línguas.

Partindo da ideia de que fronteiras entre línguas não são tão rígidas como frequentemente se supõe, Busch (cf. 2022, p. 7) nos lembra que as línguas são dinâmicas e sofrem transformações ao longo das diferentes fases da vida. Em vez de tratarmos as línguas como unidades separadas, seria mais apropriado adotar o conceito de repertório linguístico e evitar fixações em classificações estanques como L1, L2, L3 e demais gradações. Afinal, as línguas são expressões de um contínuo plural e diverso, moldado pelas vivências e interações dos falantes. Ademais, na contagem da(s) primeira(s) língua(s), Stegu (cf. 2022, p. 1) faz-nos refletir sobre as dificuldades de compreensão resultantes do termo “Língua Materna”, principalmente nos cenários atuais de mobilidade. O autor propõe o seguinte questionamento: seria a língua que melhor se fala (L1), sinônimo de Primeira Língua, ou seria uma questão cronológica, ou seja, a língua que se aprende primeiro? Se há falta de clareza se Língua Materna e Primeira Língua seriam sinônimos, Fleck (2022) sugere que língua

[...] não é apenas utilizada para comunicar e transmitir informações factuais, é também um meio de expressar relações sociais, pensamentos, sentimentos e desejos. A língua permite interpretar e organizar o mundo, mas também pode ser utilizada como instrumento de dominação e de exclusão. Em relação às questões terminológicas, interessa-nos aqui o papel da língua como meio de identificação (Fleck, 2022, p. 11, tradução nossa).

Mesmo nos esforçando para compreender a terminologia Língua Materna como algo mais pragmático e menos rígido, a problematização não se encerra sem mencionarmos o termo “falante nativo” ou *native speakers*, ou, em alemão, os (novamente) denominados falantes de língua materna (*Muttersprachler*), terminologia utilizada referindo-se a um modelo idealizado de competência máxima (cf. Davies, 1991, p. 20). Ainda super-representado, o/a falante nativo/a traria em tal modelo inconsciente não apenas alguém com perfeita pronúncia, mas também ideal em quesitos lexicais e gramaticais (cf. Cook, 1999, p. 186,). Em tais inconscientes idealizadores, os/as falantes nativos/as são predominantemente designados/as como “monolíngues natos” e trazem referências à maternidade e ao local de crescimento como situações (e soluções) quase únicas de máxima proficiência. Seguindo tal lógica, os/as plurilíngues talvez estivessem, desde a primeira infância, fora do contexto tido como pré-requisito de falante ideal. Problematizações acerca dessas terminologias se agravam, pois elas carregam consigo homogeneidades de estados-nação e cultura de um indivíduo, simplificando algo muito mais complexo e distante do contemporâneo contexto de mobilidade e diversidade. Tais terminologias correm o risco de ratificar, ao invés disso, “a noção idealizada de um indivíduo como um conjunto de características [+nativo, +completamente proficiente em X, +monolíngue, +membro da comunidade de fala X, +origem étnica X, +utilizador da língua X, +afiliado/leal a X, etc.]” (Kerschhofer-Puhalo, 2022, p. 33, tradução nossa).

Atendo-nos aos termos em língua alemã que designam o público-alvo da dissertação aqui apresentada, vale mencionar Neuhold (cf. 2022, p. 37) que também traz pensamentos críticos quanto à terminologia *Herkunftssprache*, a língua de origem. Segundo a autora, o termo em questão traz a ideia de que existe uma ligação natural entre a(s) língua(s) falada(s) pelas pessoas e a sua origem familiar/nacional que transcende o tempo e o espaço e que deve ser preservada. A transformação de tais falantes em eternos estrangeiros é o motivo da rejeição por diversos críticos, principalmente ao lidarmos com cidadãos de segunda ou anteriores gerações de imigrantes que queiram cultivar a língua transmitida de forma

interfamiliar. A despeito da hoje tão propagada terminologia *Heritage Language* em língua inglesa e em línguas românicas (“lengua de herencia”, “lingua ereditata”, “langue d’héritage”, etc.), em contexto germânico, vem-se utilizando tal denominação para designar a língua que é passada, principalmente, de forma intergeracional e é diferente da língua local. A nomenclatura em questão mostra-se pouco endossada em território austríaco, sobretudo no que tange à disciplina opcional oferecida pelas secretarias de educação nos diferentes estados. Ao invés desse termo, optou-se por décadas a utilização de Língua Materna (*Muttersprache*) que foi substituída por Primeira Língua (*Erstsprache*) após a divulgação do novo currículo no ano de 2023, também por questões de igualdade de gênero, uma vez que pode ser o pai a passar uma língua a seus descendentes. Se a maioria dos/as alunos/as de tal disciplina se identifica com o termo “primeira língua” como a utilizada em ambiente familiar, não temos ainda resposta. Tratando-se, em grande parte, de jovens já totalmente inseridos em suas comunidades (não apenas) escolares, de intenso uso da língua alemã como língua social, tal resposta dependerá novamente de uma questão de interpretação do termo, seja no sentido de primeira língua por ordem cronológica ou primeira em proficiência. Segundo observações pessoais, uma solução para seus falantes talvez seja sempre a utilização da forma plural: “minhas primeiras línguas”, incluindo, em contexto austríaco, o alemão, seja como uma das línguas familiares em caso de bilinguismo simultâneo na primeira idade, ou como língua de formação e de socialização.

Quando a área de estudo de línguas transmitidas de forma intergeracional se iniciou na década de 70, Jim Cummins (1983) se referia às línguas dos imigrantes como *home language*, termo que voltou a ser utilizado em 2022 através de documentos da Comissão Europeia, porém com significado mais abrangente. Em outros contextos, começaram a surgir sinônimos epistemológicos, muitas vezes com forte cunho ideológico e de frequentes sentidos depreciativos. Wälzhold (cf. 2023, p. 41) listou exemplos de terminologias com conotações deficitárias encontradas em trabalhos acadêmicos, tais como *semispeakers*, *pseudo-bilinguals*, *incomplete acquirers*, *ethnic languages (speakers)*, *immigrant minority language*

(*speakers*), ou até mesmo *speakers of kitchen language*. Na década de 80, a “língua de herança” (LH) foi não só ganhando espaço em sua aceitação terminológica, mas também no que tange à importância de definição desse conceito. Por ser foco da dissertação aqui apresentada, trataremos esse tema na seção a seguir.

2.1.1 A Língua de Herança

Assuntos relacionados ao bilinguismo e seus efeitos já foram tratados por diversos linguistas, principalmente a partir do século XX. Em sua obra *An introduction to multilingualism: Language in a changing world*, Coulmas (2018) faz a retrospectiva de que, em 1933, Leonard Bloomfield já remetia à naturalidade do aprendizado de línguas na primeira idade, e, ainda que tratasse do bilinguismo como uma espécie de domínio de dois idiomas em nível de falante nativo, e trouxe contribuições para o estabelecimento da linguística como campo científico ao descrever e analisar línguas em seu estado real. Ainda segundo o autor, já década de 50, Robert Hall postulava que algum conhecimento gramatical de outro idioma já definiria alguém como bilíngue, princípio tal que foi se desenvolvendo ao longo das décadas, com consenso crescente de que o multilinguismo individual não implicava de forma alguma em domínio total de diferentes idiomas, principalmente devido à dificuldade da condição de equilíbrio entre as línguas. Ainda em meados do século XX, Chomsky (cf. 1959, p. 50) trazia alta contribuição no campo da linguística, postulando sobre as propriedades universais da linguagem humana e da predisposição biológica infantil para a aquisição de qualquer língua constituída com tais características, conforme já descrito no capítulo anterior.

No âmbito de bilinguismo atrelado à educação de minorias e ao perigo de extinção de idiomas, vale mencionar Joshua Fishman (1964), em estudos (não apenas) relacionados a judeus como imigrantes multilíngues que incorporam mecanismos intrincados de contato linguístico e identidade. No que diz respeito ao aprendizado formal da língua utilizada em ambiente doméstico, mencionamos novamente Jim Cummins, que, no início da década de 80, aprofundou-se na denominada *Heritage Language Education*, e contribuiu significativamente para o desenvolvimento e a compreensão desse conceito dentro do campo da linguística

aplicada e da educação bilíngue. O pesquisador destacou a importância das LHs no desenvolvimento linguístico, identitário e educacional das crianças, tendo seu trabalho influenciado muitos estudos subsequentes sobre esse tema. Ademais, traçava já nessa época grandes críticas às abordagens tradicionais de instituições monolíngues, argumentando que elas violavam os princípios fundamentais de aquisição da linguagem. Cummins (cf. 1983, p. 383) defendeu veemente a importância de um letramento em LH, da utilização e preservação da língua familiar como fator enriquecedor, atendo-se, primeiramente, aos incentivos em ambiente doméstico e educacional. Em artigos relacionados ao bilinguismo, o autor já advogava a essa altura que educadores/as deveriam aconselhar aos pais o uso da LH em ambiente familiar, visando ao maior desenvolvimento da criança. No mesmo artigo, Cummins apela para que professores/as comuniquem o valor do bilinguismo, e que porventura avaliem criticamente a instrução oferecida por determinadas escolas, sugeriu o uso da linguagem familiar em sala de aula, e, inclusive, motivou educadores/as a tomarem atitudes proativas nesse sentido:

[..] é crucial que os profissionais de recursos nas escolas se tornem seus próprios pesquisadores, observando sistematicamente os efeitos das decisões de avaliação e colocação no desenvolvimento dos alunos ao longo do tempo e compartilhando essas observações com outros profissionais, a fim de fornecer uma base experimental coerente para decisões futuras (Cummins, 1983, p. 384, tradução nossa).

Ainda mencionando as pesquisas de Jim Cummins, na teoria da *Common Underlying Proficiency* (CUP), formulada em 1979 e desenvolvida ao longo da década de 1980, propõe-se que as competências cognitivas e acadêmicas adquiridas em uma língua possam ser transferidas para outra. Segundo essa teoria, existe uma proficiência subjacente comum entre as línguas, sobre a qual se constroem as habilidades linguísticas em diferentes idiomas. Cummins diferencia dois tipos de proficiência: *Basic Interpersonal Communicative Skills* (BICS), relacionadas à comunicação cotidiana, e *Cognitive Academic Language Proficiency* (CALP), ligadas às demandas linguísticas do meio acadêmico. Na hipótese do limiar

(*threshold hypothesis*), o desenvolvimento adequado da L1 é fundamental para que os alunos/as possam transferir com sucesso suas habilidades cognitivas e acadêmicas à L2. Tal teoria é frequentemente representada por meio da metáfora do iceberg: nas partes visíveis acima da superfície, situam-se as manifestações linguísticas específicas de cada língua; já na base submersa encontra-se uma competência comum que sustenta o desempenho em ambas as línguas, composta por habilidades cognitivas e acadêmicas. Essa perspectiva teve grande impacto em modelos de educação bilíngue e é apoiada por pesquisas que mostram vantagens cognitivas e acadêmicas de alunos bilíngues em relação aos monolíngues (cf. Bialystok, 2012, pp. 250-252). Apesar de seu valor teórico e pedagógico, a CUP tem sido criticada por negligenciar os contextos sociais e culturais da aprendizagem linguística. Pesquisadores como Grosjean (cf. 2010, pp. 205-208) apontam a importância de considerar suficientemente o papel de fatores como suporte familiar, classe social, identidade e experiências educacionais na formação do bilinguismo. Assim, especialmente em casos de baixa proficiência ou exposições limitadas, a transferência entre línguas pode nem sempre ocorrer de forma direta. Apesar dessas limitações, a teoria da CUP segue sendo um referencial influente no campo da Linguística Aplicada, por destacar a interdependência entre as línguas no desenvolvimento linguístico e educacional.

Nesse sentido, a CUP oferece também um suporte teórico para os estudos sobre LHs, ao afirmar que as competências adquiridas em uma língua, inclusive a língua familiar transmitida em contextos informais, podem ser transferidas para a língua de escolarização. Assim, quando a escolarização formal ocorre na língua do país de residência, que pode ou não corresponder à L2, o fortalecimento da LH, mesmo em contextos extracurriculares, contribui para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, vocabulário, estrutura sintática e organização discursiva. Tais habilidades, segundo Cummins (1979), contribuem para uma visão pedagógica que valoriza a bagagem linguística dos falantes e fortalece a ideia de que desenvolver a proficiência escolar na LH pode beneficiar a aprendizagem formal em outras línguas. Tal visão legitima intervenções curriculares voltadas ao ensino da *home language*, mesmo que esta não seja a língua dominante.

Quanto à LH, sua definição refere-se hoje predominantemente a pessoas que cresceram na diáspora e encontram nas conexões com a “língua familiar” o pertencimento (cf. Carreira e Kagan, 2011, p. 41) que pode ou não também ser encontrado na língua local. Entretanto, ainda não há consenso sobre o que exatamente seria a LH. Moroni (cf. 2017, p. 72) contrasta visões de Wiley e Valdés (2000) com as perspectivas de Van Deusen-School (2003). Enquanto para a primeira, as LHs seriam necessariamente diferentes das línguas locais, utilizadas em ambiente doméstico e cujos falantes apresentariam algum grau de bilinguismo que pode oscilar de simples compreensão à alta fluência, tendo, assim, algum nível de proficiência como um dos principais fatores relacionados, a segunda engloba em sua definição, inclusive, não falantes da língua em questão, que, por questões intergeracionais, se sentem culturalmente pertencente à comunidade falante de tal idioma, tendo como principal fator a identificação com a cultura que os cerca. Tal visão é ratificada por Lynch (2008, citado por Moroni, 2017, p. 73) que defende que as competências de falantes são distribuídas desde alta proficiência a bilíngue passivo, mencionando, através do termo *continuum*, a não nitidez de seus limites. Moroni (cf. 2017, p. 74) traz à tona um terceiro fator essencial a tal definição: o fator afetividade. Para a pesquisadora, o falante de herança vive experiências pungentes na língua em questão e as palavras por ele utilizadas seriam frequentemente acessadas por canais emotivos. Melo-Pfeifer e Schmidt (2012) encontraram, por sua vez, outra forma de denominar o *continuum* acima citado, mencionando um “ponto intermediário” entre língua materna e língua estrangeira:

Refere-se a um idioma com um *status in-between* em termos de língua materna/língua estrangeira e instrução formal/informal, dependendo do papel que desempenha na vida cotidiana dos falantes e da relação que eles mantêm com ela. [...] Em termos de ensino de idiomas, as habilidades dos alunos e estudantes de língua de herança são bastante heterogêneas e assimétricas - com habilidades de compreensão auditiva e interação altamente desenvolvidas - no que poderíamos chamar de um *continuum*

entre habilidades produtivas e receptivas (Melo-Pfeifer e Schmidt, 2012, p. 3, tradução nossa).

Compreendendo a predeterminação intergeracional presente do termo “herança”, vale ainda mencionar as subdivisões, já estabelecidas, entre falante de herança (*heritage speaker*) e aprendente de herança (*heritage learner*) (cf. Wätzold, 2023, p. 46). Tal diferenciação implica novamente em uma questão de políticas identitárias, uma vez que há uma definição difícil sobre quem pode ser de fato um aprendente de herança, principalmente se considerarmos os modelos informais de educação, como grupos de leitura e oficinas.

A despeito de todas as discussões acima e partindo do pressuposto de que o léxico “herança” está associado a algo predominantemente transmitido por gerações e, em geral, com conotação positiva, como algo valioso e desejável, utilizaremos, neste trabalho, o termo Língua de Herança (LH), e, em referência à língua portuguesa, POLH. Tal terminologia traz consigo um valor menos classificatório e muito mais de uma relação (pré)-existente, a qual também abrange questões culturais, mas sem fazer referência a enumerações ou aspectos geográficos. Em uma possível tradução da tese aqui apresentada à língua alemã, considerando a pouca aceitação da comunidade científica em língua alemã a possíveis termos como *Erbsprache*, ou *geerbte Sprache* e à falta de concreta definição terminológica ao termo “língua familiar” ou *Familiensprache*, decidimos por utilizar a forma inglesa, conforme proposto por Cummins (1983): *Heritage Language* (HL).

2.2 Plurilinguismo como consenso

Compreendendo a importância do aprendizado da LH como um consenso na comunidade científica e o bilinguismo como algo já considerado trivial e presente em grande parte da população mundial (cf. Allí, 2008, p. 131), utilizaremos o termo plurilíngue ao nos referirmos à atual realidade da maior parte dos/as alunos/as das escolas secundárias de países de língua alemã. Sabendo da capacidade humana de aprender, entender, usar e, eventualmente, esquecer diversas línguas, destacamos a habilidade cerebral de

armazenagem de várias línguas simultaneamente através de conexões de redes neurais (cf. Grosjean, 2020, p. 7). O plurilinguismo individual caracteriza-se, dessa forma, como um processo e não como um estado.

A já superada visão de que as línguas são vistas como entidades distintas foi substituída ao longo das décadas pelo princípio de que as línguas estão interconectadas em seus falantes, que alternam entre dialetos, padrões formais, outras primeiras línguas e línguas estrangeiras. Dessa forma, multilinguagem é definida como uma mistura de influências linguísticas que não se limita apenas ao domínio de duas ou mais línguas. Das complexas maneiras pelas quais as pessoas aprendem e usam múltiplas línguas, destacamos que a exposição a diferentes línguas pode ocorrer de diversas formas, desde o ensino formal de línguas estrangeiras nas escolas até a imersão em ambientes bilíngues em casa (cf. Busch, 2016, p. 60) e, ademais, enfatizamos que a noção de multilinguismo vai além da simples contagem de línguas individuais, mas abrange uma mistura dinâmica de línguas em uso. Indivíduos podem, assim, ser sempre multilíngues, mesmo em suas línguas maternas, considerando dialetos, variedades e usos sociais. Um exemplo está no fato de utilizarmos em ambientes formais linguagens diferentes que em ambientes informais (cf. Wodak, 2012, p. 216).

Considerando a complexidade do plurilinguismo em suas manifestações individuais e sociais, De Cillia (cf. 2010, pp. 248-249) compreendeu três formas distintas de plurilinguismo. Primeiramente, destacando a presença de línguas minoritárias étnicas, historicamente faladas em determinadas regiões e protegidas por legislação específica, como na “Carta Europeia das Línguas Regionais Minoritárias”, nas quais a educação bilíngue não costuma ser equilibrada. Em segundo lugar, são mencionadas as línguas dos imigrantes, constituindo uma parcela significativa em países europeus em que a língua local e a familiar são utilizadas rotineiramente, porém para objetivos distintos. Por fim, são mencionadas as línguas estrangeiras ensinadas nas escolas, com foco nas chamadas “línguas de prestígio” devido às suas importâncias em questões públicas, econômicas ou diplomáticas. Nesse caso, a

educação multilíngue é influenciada pela política educacional local e o aprendizado de línguas em ambientes escolares é mais a norma que exceção (cf. De Cillia, 2010, p. 19). Nesse contexto, as línguas dos imigrantes são frequentemente subestimadas em relação às chamadas línguas de prestígio, o que prejudica o desenvolvimento multilíngue da população e gera um paradoxo em contraste com as políticas de promoção do multilinguismo na Europa.

Consensos sobre vantagens do plurilinguismo são relatados em estudos de Bialystok, Craik e Luk (cf. 2012, pp. 47-50) que concluem seus benefícios, especialmente no contexto do desenvolvimento cognitivo, como atenção seletiva, adaptação a novas regras linguísticas e habilidades metalinguísticas. Em particular, destaca-se que os multilíngues frequentemente demonstram maior habilidade na seleção de informações relevantes e na supressão de informações irrelevantes, o que está relacionado à capacidade de alternar entre diferentes línguas. Além disso, plurilíngues podem ser mais proficientes em resolver conflitos linguísticos e em utilizar estratégias de comunicação adequadas a diferentes contextos sociais e culturais. Segundo os autores, apesar de em alguns casos o plurilinguismo poder levar a um possível encurtamento de vocabulário em cada língua individualmente, as vantagens cognitivas e metalinguísticas superam possíveis limitações lexicais. No que diz respeito especificamente ao bilinguismo precoce, estudo como o MEZ- “Desenvolvimento da Multilinguismo ao Longo do Tempo” realizados em Hamburgo com mais de 2.000 alunos/as em escolas alemãs (cf. Gogolin et al., 2022, p. 72) concluiu que não há evidências de que o desenvolvimento da LH prejudique o aprendizado de línguas escolares obrigatórias como o alemão ou inglês. Os resultados apontaram que alunos/as que escrevem melhor em sua LH tendem a se sair melhor em testes em demais línguas. Tornou-se claro que o sucesso escolar está muito mais atrelado a questões individuais e complexas do que questões relacionadas ao plurilinguismo.

Por outro lado, um possível pior rendimento escolar de alunos/as multilíngues deve-se justamente ao hábito monolíngue nas escolas. Para Weger (cf. 2024, p. 17) a inadequação linguística entre o sistema escolar e a realidade multilíngue dos alunos leva à "monolingualização" desses/as estudantes. Ou seja, para indivíduos plurilíngues, apenas a

língua de educação é considerada, excluindo partes de seus repertórios linguísticos dos processos de aprendizagem. Em contraste, crianças e jovens monolíngues podem utilizar todo o seu repertório linguístico no aprendizado, gerando uma desvantagem estrutural para os/as multilíngues. Para o autor, essa desigualdade poderia ser reduzida ao transformar o repertório linguístico completo dos/as alunos/as em criação de oportunidades de aprendizagem. Para isso, apresenta-se o conceito de repertório linguístico como base para compreender as competências linguísticas de alunos/as multilíngues, explicando o papel da linguagem no processo de aprendizagem e sugerindo abordagens didáticas que considerem esse repertório para melhorar a conexão entre a linguagem escolar e a realidade linguística dos/as estudantes.

No contexto de uma comunicação “adequada”, as pessoas utilizam uma variedade de recursos linguísticos e comunicativos para alcançar seu objetivo comunicacional. Esses recursos podem incluir, por exemplo, variedades, registros ou sotaques de uma ou mais línguas específicas e, juntos, formam o repertório linguístico individual, que muda de forma dinâmica ao longo da vida de uma pessoa. [...] As pessoas utilizam essa variedade de recursos linguísticos em seu cotidiano, geralmente de forma segura e, em grande parte, inconsciente. Nesse contexto, inicialmente não importa se as pessoas são monolíngues, bilíngues ou multilíngues (Weger, 2024 pp. 18-19, tradução nossa).

Entretanto, a dita educação multilíngue apresenta desafios sob o ponto de vista das instituições de ensino e seus docentes. Criar um ambiente educacional que não apenas aceite, mas valorize a diversidade linguística depende, segundo Vetter e Slavkov (cf. 2022, p. 3), não apenas de reflexões sobre ideologias, mas também do acesso a estruturas teóricas e conceituais por parte dos/as professores/as. Para tal, são necessárias também ferramentas e recursos práticos que apoiem essa perspectiva que reflitam a diversidade linguística dos alunos/as e que incentivem o uso de múltiplas línguas em ambiente de aprendizado, seja por meio de colaborações entre diferentes instituições, de novos tipos de currículo ou ainda de

experimentos com auxílio do uso de tecnologias de tradução, como a HLT (*Human Language Translation*) como ocorrido na Austrália (cf. Vetter e Slavkov, 2022, p. 7), onde estudantes puderam incorporar conhecimento de várias línguas em seus trabalhos acadêmicos e assim ampliar seus horizontes de conhecimento e o enriquecimento cultural.

2.3 Políticas linguísticas no âmbito europeu

Com sua sede em Estrasburgo, na França, o Conselho da Europa tem como finalidade defender os direitos do homem e da democracia, tomando como ponto de partida a identidade europeia através da Convenção Cultural Europeia de 1954. No âmbito linguístico, tem como objetivo desenvolver atividades de promoção do plurilinguismo e da diversidade linguística. O departamento de política linguística cria programas e projetos de incentivo em tais áreas, bem como zela pela transparência e coerência de tais projetos e implementações. Segundo Silva (cf. 2015, p. 11), os argumentos do Conselho da Europa são: a) de ordens éticas, com a promoção de direitos linguísticos de todos os cidadãos; b) socioculturais, com o reconhecimento do papel nas relações interpessoais, inclusive na prevenção de conflitos; c) culturais, como parte de um patrimônio que deve ser preservado e promovido; e d) de ordem econômica, uma vez que desempenham papéis importantes na mobilidade de pessoas e na transmissão de informação e conhecimento.

Ainda segundo Silva (cf. 2015, p.13) documentos como o QECR e o “Guia para o Desenvolvimento de Políticas Linguísticas Educativas” (*De la Diversité Linguistique à L’Éducation Plurilingue: Guide pour L’Élaboration des Politiques Linguistiques Éducatives en Europe, 2007*) esclarecem o porquê de estimular o plurilinguismo e trazem diretrizes de aprendizado no contexto europeu. Tais documentos dizem respeito a todas as modalidades de línguas: as maternas, as de escolarização, as estrangeiras, inclusive as majoritárias e minoritárias.

2.3.1 O QECR e seu Volume Complementar

Conforme brevemente mencionado no capítulo anterior, o QECR foi elaborado pelo Conselho da Europa através do projeto “Aprendizagem das Línguas para a Cidadania Europeia” e com sua primeira versão publicada em 2001 e surgiu como um documento abrangente que visa fornecer diretrizes claras e consistentes para o ensino e aprendizado de línguas na União Europeia. Ele foi desenvolvido para atender a duas necessidades fundamentais: facilitar a mobilidade dos cidadãos europeus e garantir o reconhecimento transparente de suas habilidades linguísticas e qualificações em toda a UE. Uma das principais características do QECR é sua abordagem flexível e não prescritiva (cf. Silva, 2015, p. 19). Em vez de impor um modelo único de ensino de línguas, o QECR oferece princípios orientadores que podem ser adaptados às necessidades e características específicas dos/as aprendizes e dos contextos educacionais. Isso inclui a promoção da comunicação intercultural e incentivo de esforços de professores/as e alunos/as para desenvolver um ambiente de aprendizado que atenda às suas necessidades, motivações e recursos disponíveis. Além disso, o QECR destaca a importância de adquirir uma proficiência comunicativa adequada às demandas do mundo real, o que significa que os programas de ensino devem se concentrar em desenvolver habilidades linguísticas que permitam aos/as alunos/as lidar com situações da vida cotidiana em outros países, trocar informações e ideias com pessoas de diferentes culturas e compreender o modo de vida e a mentalidade de outros povos. Outro aspecto do QECR é a sua função de promover a cooperação e a troca de informações entre os países membros da EU no campo do ensino e aprendizado de línguas vivas, incluindo facilitar o reconhecimento mútuo de qualificações e diplomas, estimular a reflexão e o desenvolvimento contínuo de práticas de ensino eficazes, e criar uma base sólida para o aprimoramento do processo de ensino e aprendizado de línguas na Europa (cf. Conselho da Europa, 2001, pp. 21-23).

Considerado uma mudança de paradigma no processo de ensino e aprendizagem das línguas, o QECR advoga (cf. Conselho da Europa, 2001, p. 23) que a aquisição da

competência comunicativa é influenciada pelo conhecimento e pela experiência acumulados em diversas línguas, bem como pela interação entre elas. As línguas e culturas aprendidas não são isoladas, mas interagem e se relacionam dentro da experiência pessoal do indivíduo e abrangem contextos familiares, sociais e educacionais. Partindo da premissa de que cada pessoa pode utilizar várias línguas e diferentes habilidades linguísticas em situações diversas para se comunicar efetivamente, o QECR retira o peso de uma mestria e de perfeição morfofossintática. Ao invés disso, dá preferência ao desenvolvimento de um repertório linguístico diversificado com mais riqueza que adversidades, conforme descreve González Piñero (2005, p. 91, tradução nossa): “Primeiro, os alunos recebem a estrutura comunicativa e, depois, gradualmente, os adornos formais são anexados a ela. Como se pode ver, não se trata de desprezar a perfeição linguística, mas de a comunicação abrir caminho para a base morfofossintática”.

O QECR (Conselho da Europa, 2001) estabelece uma escala com níveis comuns de referência e descritores para uniformizar a identificação da proficiência linguística dos aprendizes em toda a Europa, propondo seis níveis, de iniciação à mestria, que os países membros podem adotar. Subdivide os falantes em utilizadores elementares, independentes e proficientes e fornece tabelas detalhadas que mostram as categorias de uso da língua em cada nível de referência, o que ajuda professores/as, alunos/as e outros envolvidos no sistema educacional a compreender a evolução da competência linguística. Os descritores nessas tabelas começam com a expressão “É capaz de...”, com o intuito de proporcionar uma orientação clara sobre as habilidades dos/as alunos/as em cada nível. O Quadro também procura facilitar a caracterização individual dos/as alunos/as ao fornecer descritores de avaliação para diferentes níveis de proficiência linguística. As opções metodológicas devem ser abrangentes, explícitas e transparentes, adaptadas às competências e características individuais dos/as alunos/as para garantir o sucesso na realização das tarefas de aprendizagem. Abordando, mesmo que timidamente, a questão de avaliação, o documento sugere situações reais de uso da língua, “na medida em que a avaliação da proficiência

consiste em tarefas linguísticas e comunicativas baseadas num programa relevante e transparente que dá ao aprendente a oportunidade de mostrar aquilo que conseguiu atingir.” (Conselho da Europa, 2001, p. 252).

Apesar de ter atingido os objetivos propostos e da obtenção de sucesso em sua adesão não apenas na Europa, mas nos diferentes continentes, o QECR não é isento de críticas. Querz (cf. 2007, p. 43) faz referência ao termo *Hühnerleiter*, ou seja, uma escada instável, com seis amplos degraus. Para o teórico, a medição da competência linguística não pode ser “medida com trena”, já que, mesmo que as distâncias entre eles pareçam iguais, o tempo necessário para avançar entre eles não é uniforme. À medida que o aluno progride, a complexidade e a gama de habilidades linguísticas necessárias aumentam, o que significa que os/as alunos/as precisam de mais tempo para alcançar níveis mais altos. Para o próprio QECR (cf. 2001, p. 29), essa ideia é representada visualmente como um cone de sorvete (*Eisstütenformat*), onde o aprendizado fica mais amplo e complexo à medida que o nível sobe. Portanto, o tempo médio necessário para atingir um determinado nível deve ser interpretado com cautela. Vogt e Querz (cf. 2021, p. 24) argumentam adicionalmente que o quadro pode ser demasiado rígido e que a ênfase dos descritores padronizados pode levar a uma abordagem muito prescritiva, na qual o ensino só se concentra em atingir certos níveis ao invés de buscar desenvolver competências comunicativas genuínas. Outra crítica vem de sua possível serventia como uma espécie de *gatekeeper*, ou seja, guardião para questões de políticas migratórias. Ademais, por ser um quadro aplicável a todas as línguas e contextos, ele pode não capturar as nuances culturais e linguísticas específicas de cada realidade. Outra crítica lança olhar ao eurocentrismo e à (falta de) adequação do QECR a culturas e sistemas educacionais muito diferentes do sistema europeu. A exportação do QECR para outras partes do mundo pode ser uma imposição do modelo europeu de ensino de língua que nem sempre se alinha com as necessidades e realidades locais (cf. Fischer, 2024, p. 21).

O Volume Complementar do QECR (Conselho da Europa, 2018), publicado quase duas décadas depois do documento original, procurou reagir às críticas e apresentar

inovações e complementações que ampliam a precisão da descrição das competências linguísticas. Dentre as principais contribuições, destacam-se a introdução do nível Pré-A1, que possibilita a avaliação de proficiências iniciais, e a revisão dos descritores existentes, especialmente para o nível C2. Além disso, o documento incorpora novas escalas para tópicos como mediação intercultural, repertório pluricultural, trabalho com literatura e atividades online, no qual reflete as demandas de um mundo cada vez mais digital. A especificação das línguas envolvidas em determinados descritores e a inclusão de competências em línguas de sinais demonstram a tentativa de um compromisso do QECR em promover a inclusão e atender às necessidades de aprendizes nos diferentes níveis de proficiência.

Especialmente no que diz respeito às atividades e estratégias mediadoras, o Volume Complementar (Conselho da Europa, 2018) traz de forma mais eficaz referências também ao plurilinguismo e às competências pluriculturais e define tais mediações como:

Na mediação, os usuários/aprendizes atuam como agentes sociais que constroem pontes e ajudam a construir ou mediar o significado, às vezes dentro de um idioma, às vezes entre modalidades [...] e às vezes de um idioma para outro. O foco está no papel que a linguagem desempenha em processos como a criação de espaço e condições para uma comunicação e/ou aprendizado bem-sucedido, colaborando na construção de novos significados, incentivando outros a construir ou entender novos significados e transmitindo novas informações de maneira apropriada. Os contextos podem ser sociais, educacionais, culturais, linguísticos ou profissionais (Conselho da Europa, 2018, p. 112).

Ainda assim, teme-se que as adaptações não sejam suficientes para uma perspectiva não eurocêntrica da aprendizagem de línguas (cf. Fischer, 2024, p. 23).

2.3.2 O guia para o desenvolvimento de políticas linguísticas educativas

Elaborado por Jean Claude Beacco e Michael Byram e publicado em 2007 para substituir a versão original de 2002 do *Guide for development of language education*, o

principal objetivo do Guia para o Desenvolvimento de Políticas Linguísticas Educativas (Conselho da Europa, 2007) é apresentar ideias que destacam a valorização científica de todas as línguas e sua riqueza individual. Tais guias alertam sobre a incompatibilidade da adoção de uma única língua nacional na União Europeia, pois tal conduta poderia diminuir o respeito pelas línguas minoritárias. Além disso, enfatizam que a imposição do inglês como língua franca econômica pode promover estereótipos e desestimular o aprendizado de outras línguas, indo ao encontro das políticas de diversidade linguística. As ideias ali trazidas ressaltam a importância do plurilinguismo e da preservação das línguas minoritárias para promover uma verdadeira união na diversidade dentro da UE (cf. Silva. 2015, p. 13). No que tange à operacionalização de tais medidas, mencionamos que

é defendida a criação de uma cultura de plurilinguismo, através da reorganização das finalidades do ensino das línguas – que deveria privilegiar a autonomização dos estudantes -, da produção de materiais de ensino adaptados às novas orientações, da formação adequada de professores e de pessoal educativo com funções específicas e de sensibilizar a Escola, a Universidade e a sociedade civil para a importância e a riqueza que representam os repertórios linguísticos e desconstruindo estereótipos e preconceitos (Gonçalves, 2011, p. 34).

Ademais, o Guia (Conselho da Europa, 2007) traz as razões e os princípios que justificam a adoção de uma educação plurilíngue. Ressalta-se a importância dos direitos linguísticos como parte dos direitos humanos, a defesa das políticas linguísticas educativas que promovam o reconhecimento desses direitos para todos os cidadãos europeus, destacando, inclusive, que o exercício da democracia e a integração social dependem da promoção da diversidade linguística. Além disso, enfatiza que políticas linguísticas educativas adequadas contribuem para fins de mobilidade, o desenvolvimento pessoal e de criação de uma identidade europeia. A diversidade linguística deve ser flexível para se adaptar à mobilidade dos indivíduos, e a educação plurilíngue é vista como prática necessária para atender às demandas linguísticas nos diferentes contextos. Por fim, ao salientar a importância

de um discurso comum para a coordenação das políticas linguísticas educativas, oferecem-se orientações gerais em vez de uma política única e universal (cf. Conselho da Europa, 2007, pp. 9-10). No que diz respeito às metodologias de ensino, procura-se estimular o aprendizado autônomo e englobar uma variedade de formas de ensinar, bem como sugere-se a utilização do QECR para a identificação dos níveis de proficiência. Métodos de avaliação também são ali defendidos:

O ensino tradicional inclui muitos métodos, mas pode ser complementado pelo ensino de matérias por meio da integração de uma língua estrangeira [...] e programas de imersão de todos os tipos, aprendizado baseado em tarefas; e as abordagens de avaliação incluem o portfólio e a avaliação formativa, autoavaliação baseada em computador, bem como testes tradicionais e exames escritos ou orais [...] (Conselho da Europa, 2007, p. 50, tradução nossa).

Reiterando as afirmações anteriores, Silva (2015) enfatiza que o referido Guia não oferece soluções concretas, mas sim uma abordagem e princípios subjacentes ao ensino de línguas e incluem, assim, a promoção da diversidade linguística e do plurilinguismo.

2.3.3 O lema M+2 e a recomendação do Conselho Europeu de 2022

Discutindo desafios da educação multilíngue, tratamos aqui do lema M+2. Acorado, principalmente, em documentações emitidas em 2002 do Conselho Europeu em Barcelona e ratificado em documentações posteriores advindas da comissão europeia em 2005, 2006 e 2008 (cf. Vetter, 2021, p. 240), o lema recomenda a todos os estudantes da comunidade europeia o ensino da língua materna mais duas outras línguas como uma estratégia de promoção ao plurilinguismo e aprofundamento das habilidades linguísticas. Tal aconselhamento procura permitir que alunos/as desenvolvam competências em múltiplas línguas desde cedo e ampliem suas oportunidades no contexto globalizado. Essa abordagem reconhece a importância de cultivar habilidades linguísticas diversificadas para facilitar a comunicação intercultural e promover a compreensão entre diferentes comunidades

linguísticas. Uma crítica, remetendo o que já foi mencionado acima, está relacionada à falta de consenso sobre o que realmente constitui a língua materna de um/a aluno/a, sua ambiguidade ou até inviabilidade de definição, principalmente em caso de pessoas expostas a múltiplas línguas desde o nascimento. Para Vetter (cf. 2021, p. 242), cabe o questionamento de como lidar com línguas minoritárias, vizinhas, de migração em comparação com as ditas línguas oficiais de um país. A maneira aditiva de lidar com línguas somada à falta de clareza da terminologia aqui representada pela letra “M” resulta em falta de eficácia na implementação de políticas educacionais destinadas a fortalecer as línguas de herança dos/as alunos/as e a ampliar seus graus de prioridade nos currículos escolares.

A contradição encontra-se nos documentos europeus supracitados, que se esforçam em trazer à tona conceitos mais holísticos e menos aditivos de linguagem. Esse conceito holístico se torna claro, por exemplo, no trecho da Comissão Europeia de 2001:

a competência plurilíngue e pluricultural é a capacidade para utilizar as línguas para comunicar na interacção cultural, na qual o indivíduo, na sua qualidade de actor social, possui proficiência em várias línguas, em diferentes níveis, bem como experiência de várias culturas. [...] um dado indivíduo não possui uma gama de competências distintas e separadas para comunicar consoante as línguas que conhece, mas, sim, uma competência plurilíngue e pluricultural, que engloba o conjunto do repertório linguístico de que dispõe (Conselho da Europa, 2001, p. 231).

No ano de 2022, houve nova atualização das recomendações do Conselho Europeu através do documento “Recomendação CM/Rec (2022)1”, mais uma vez dando destaque à importância do multilinguismo e do diálogo intercultural na educação. As principais recomendações são apresentadas ao longo das 12 páginas do documento, que reforçam o incentivo e a colaboração entre instituições educacionais, sociedade civil e empresas, estimulam o debate público sobre línguas, cultura, destacam a importância do plurilinguismo para promover maior desenvolvimento pessoal e profissional, possibilitando, assim, maior acesso aos direitos humanos e à democracia. O documento enfatiza que a educação

plurilíngue deve começar desde a infância e que o leque de línguas oferecidas nas escolas deve ser aumentado. De suma importância, é ainda ressaltada no documento a colaboração entre professores/as e disciplinas.

No que tange à língua materna ou à língua de herança, o documento passou a referir-se à *Familiensprache* ou “língua familiar” e, em inglês, a terminologia *home language* (cf. Conselho da Europa, 2022, p. 9), como toda língua utilizada em ambiente doméstico de forma oral ou de sinais. Reconhecendo a importância de seu aprendizado no contexto de educação plurilíngue e intercultural, ele destaca a importância de valorizá-las independentemente de terem *status* oficial ou fazerem parte do currículo escolar, propondo seu formal reconhecimento e até mesmo certificações:

Os responsáveis pela política nacional, regional e institucional em todos os setores educacionais devem: [...] ix. Explorar maneiras de incluir as línguas familiares - tanto em línguas gestuais quanto em forma falada - que não fazem parte do currículo oficial no processo educacional, e, se necessário, garantir o reconhecimento formal e certificação dessas línguas (Conselho da Europa, 2022, p.10, tradução nossa).

Mencionando também pontos relevantes sobre a garantia da qualidade do ensino de línguas, assim como a disposição de condições adequadas para o processo de aprendizagem multilíngue, o documento não entra em detalhes de como aplicar tais recomendações, mencionando a adoção de uma abordagem abrangente e colaborativa que envolva diferentes atores e níveis do sistema educacional (cf. Conselho da Europa, 2022, p. 10).

Se em teoria, o princípio do repertório linguístico está há décadas claramente descrito, observam-se ainda poucas mudanças nas práticas educacionais na maioria dos países membros, com fixação de carga horária alta à língua local e ensino das línguas estrangeiras de prestígio de formas independentes, o que se deve ao hábito monolíngue (Gogolin, 1994), ainda presente na maioria das formas escolares encontradas também em território austríaco. Os mecanismos que favorecem o desenvolvimento de uma identidade monolíngue que ainda predominam na Europa têm como sinal revelador o fato de diversas línguas não serem

reconhecidas como idiomas de relevância educacional em um “ainda longo caminho a ser percorrido desde a experiência cotidiana do multilinguismo nessas sociedades até uma identidade multilíngue que seja considerada natural.” (Krumm, 2020, p.135, tradução nossa).

2.4 O plurilinguismo dentro das escolas austríacas e as aulas ESU

Com pouco mais de nove milhões de habitantes, a Áustria registra um percentual significativo de alunos/as que utilizam, no cotidiano, uma língua diferente do alemão. De acordo com dados oficiais, para o ano letivo de 2023/24, dos/as 1.033.805 alunos/as matriculados/as nos principais tipos escolares, 323.424 (ou 31,3 %) são considerados multilíngues, ou seja, segundo a definição de multilinguismo utilizada, usam pelo menos uma língua além do alemão no dia a dia. Em Viena, esse número é ainda mais expressivo: 139.918 de um total de 246.620 alunos/as (56,7 %) se enquadram nessa categoria, percentual que atinge 76,4 % especificamente entre os/as 48.954 alunos/as matriculados/as em escolas do tipo *Mittelschule* na capital (Statistik Austria, 2025).

É válido mencionar que a aprendizagem formal de línguas de prestígio, como inglês, francês, italiano e espanhol, está bastante difundida nas escolas austríacas. Segundo dados da *Statistik Austria* referentes ao ano letivo de 2021/22, mais de um milhão de estudantes do secundário (exatamente 1.050.725, ou 97,4 % do total de 1.078.442 alunos/as) recebiam aulas de inglês no sistema escolar austríaco. A língua francesa, em segundo lugar, era ensinada a 62.368 alunos/as, o que corresponde a cerca de 5,8 % do total. Em seguida, vinham o espanhol (56.060 alunos/as, ou 5,2 %) e o italiano (48.333 alunos/as, ou 4,5 %). Já a categoria “outras línguas estrangeiras vivas”, que engloba idiomas menos representados, somava 14.389 alunos/as, o equivalente a apenas 1,3 % dos estudantes. Em contraste com essa vasta presença das línguas estrangeiras, a aprendizagem escolar de primeiras línguas ainda atinge uma parcela significativamente menor da população estudantil.

A última estatística oficial que trata diretamente do ensino de aulas de LH (*Muttersprachlicher Unterricht*, atualmente ESU) foi publicada em 2022⁴, com dados referentes ao ano letivo de 2020/21. Naquele ano, foram registrados 30.177 estudantes frequentando essas aulas em toda a Áustria (quase 1000 a menos que em 2018/19, ano letivo que registrou 31.173), sendo 16.639 deles localizados em Viena (BMBWF, 2022). Para fins de comparação, segundo os dados de referência do próprio relatório do BMBWF para o ano letivo de 2020/21, havia 236.801 alunos/as considerados multilíngues, ou seja, que utilizavam pelo menos uma língua além do alemão no dia a dia. Diante disso, observa-se que apenas cerca de 12,8% desses estudantes encontravam-se inseridos em aulas de LH no sistema público, o que revela uma significativa defasagem entre o potencial linguístico presente no corpo discente e as oportunidades efetivas de ensino dessas línguas.

Especificamente quanto à distribuição por tipo escolar, o relatório do BMBWF mostra que, em 2020/21, 21,3% dos/as alunos/as multilíngues matriculados em *Volksschulen* participavam dessas aulas, percentual que no ano em questão cai para 7,5% nas *Mittelschulen* e para apenas 2,7% nas escolas AHS. Os dados evidenciam não apenas a cobertura limitada do ESU no conjunto do sistema educacional austríaco, mas também uma desigualdade no acesso e/ou na procura, uma vez que a presença das aulas de LH é visivelmente mais forte nos níveis iniciais e se reduz progressivamente nas trajetórias escolares mais seletivas, o que restringe as oportunidades de consolidação das competências linguísticas ao longo da escolarização. É importante, entretanto, destacar que existem outras iniciativas voltadas à preservação da LH além das oferecidas pelo sistema escolar público austríaco, como aulas promovidas por embaixadas ou institutos culturais financiados por outros países, ou ainda em contextos religiosos. Tais iniciativas, no entanto, não estão incluídas nos dados oficiais disponíveis.

⁴ A professora-pesquisadora entrou em contato com a *Statistik Austria* solicitando dados atuais sobre as aulas de ESU mas obteve a resposta de que eles não dispõem de dados atuais válidos.

Os obstáculos relacionados à aceitação da oferta das aulas de ESU por parte dos/as alunos/as são também visualizados nas estatísticas de adesão ao curso em análises comparativas nas últimas décadas. Segundo Fleck (cf. 2024, p. 118), apesar do aumento considerável de inscrições de alunos/as com outra(s) primeira(s) língua(s) em escolas regulares, o número de inscritos em aulas ESU aumenta de forma marginal, sendo a proporção dos participantes cada vez mais baixa. No ano de 2006/7, participavam de tais aulas 22,1% dos/as alunos/as multilíngues das escolas austríacas, em 2018/19, segundo dados da folha informativa Nr. 5/2020; 9-10, esse número caiu para 13,7% de participantes desse mesmo tipo de escola, números que se mantêm em queda, com 12,8% segundo a já mencionada última estatística disponível (2020/21). Segundo Fleck (2024), isso se deve a uma série de fatores, entre outros, baixo reconhecimento e divulgação e estímulo por parte de diretoras/es ou pedagogas/os, que, preocupados com o desenvolvimento em disciplinas obrigatórias, fazem com que “o ensino da língua materna, apesar de todas as declarações, tem levado uma existência na sombra (*Schattendasein*) por anos, o que é comprovado, sobretudo, pelas estatísticas.” (cf. Fleck, 2024, p. 120, tradução nossa).

Já no que se refere à presença do português no contexto infanto-juvenil, dados da *Statistik Austria* mostram que, no ano letivo de 2022/23, 982 alunos/as em escolas austríacas declararam a LP como língua principal utilizada no cotidiano, dos quais 167 frequentavam AHS. No ano letivo de 2020/21, por sua vez, as aulas ESU-LP contaram com 179 participantes em toda a Áustria, sendo 60 em AHS (BMBWF, Infoblatt Nr. 5/2022)⁵. Considerando-se o número de alunos/as que registram a LP como primeira língua, a participação pode ser vista como relativamente significativa (segundo cálculos, 18,23% dos/as alunos/as falantes de LP frequentariam as aulas de ESU e um total de 35,9% dos que cursavam AHS no ano em questão), embora se saiba que nem todos os falantes de português o declaram nos levantamentos oficiais. Apesar desse pequeno avanço, em termos absolutos a LP permanece uma língua de presença modesta no contexto geral de ESU (representando apenas 0,6% do

⁵ Dados de ESU-LP do ano letivo de 2025/26 são trazidos no Capítulo 3 dedicado à presença do português no mundo.

total de seus participantes em 2020/21), sobretudo quando comparado a idiomas de maior difusão no contexto austríaco, como o turco, o bósnio-servo-croata, o árabe e o albanês

De acordo com Reich e Krumm (2013), que desenvolveram o “currículo do plurilinguismo”, que consta como link de leitura na página organizacional para as aulas de alemão como segunda língua e ESU através da *Sprachförderzentrum Wien*, metas de educação multilíngue devem ser estabelecidas nos diferentes anos escolares. Aqui trazemos como objetivo dos dois últimos anos do secundário II (décimo primeiro e décimo segundo anos) a grande autonomia dos/as alunos/as em fazerem uso de seus repertórios linguísticos nas diferentes situações em que são confrontados.

Nos últimos dois anos do currículo do plurilinguismo, a aplicação é orientada para o futuro do que foi aprendido. Por um lado, isso se relaciona com a adoção de melhores estratégias para o aprendizado de idiomas. Os estudantes podem certificar-se de suas oportunidades de aprendizagem e interesses, eles podem fazer uso de suas próprias autonomias, usando exercícios ou testes adequados para obter um conhecimento mais preciso de seu próprio estilo de aprendizado linguístico, informações sobre oportunidades extracurriculares de aprendizado de idiomas, intercâmbios e discussões de experiências com oportunidades para aprendizagem informal de línguas, conclusões de suas percepções em relação às suas biografias linguísticas pessoais.[...] Os alunos devem ser capazes de fazer perguntas com base em interesses sobre as peculiaridades estruturais, desenvolver contextos socioculturais de uma língua e respondê-los de forma independente. Eles sabem que suas experiências de aprendizagem em todas as disciplinas podem expandir suas possibilidades linguísticas para ação entre idiomas e pode usar esse *insight* usar para aprender ainda além (Reich e Krumm, 2013, p. 35, tradução nossa).

Tal currículo procura colocar os/as professores/as no papel de facilitadores do processo de aprendizagem plurilíngue e promover o objetivo central de integrar o aprendizado dos diferentes idiomas. Através da capacitação dos/as alunos/as a se adaptarem à

diversidade linguística dos dias de hoje, seria possível, através de tais estratégias mencionadas, maior orientação de novas perspectivas linguísticas de forma individual e autodeterminada. O currículo apoia a compreensão de perfis linguísticos pessoais e procura e expandir suas qualificações. Além disso, confere a capacidade de refletir sobre diversas situações linguísticas e seus significados para grupos de pessoas, além de promover conhecimento linguístico básico para a descrição comparativa de idiomas. O documento reforça mais uma vez o papel da escola no processo de formação de cidadãos com alta consciência linguística e como ponto de encontro entre a língua de formação, as línguas estrangeiras e a(s) primeira(s) língua(s).

A prática, entretanto, se apresenta de forma diferente da teoria. Vetter (cf. 2024, pp. 213-217) também levanta questões importantes sobre a relação entre o plurilinguismo dos/as alunos/as da Áustria e a oferta de línguas estrangeiras nas escolas e menciona (cf. 2024, p. 195) que nos últimos 30 anos, o aprendizado de línguas foi influenciado por diversas iniciativas e eventos importantes. Tendo 2001 como o “ano europeu das línguas”, de 2001 a 2011, o foco principal foi o processo LEPP (*Language Education Policy Profile*) do Conselho da Europa, com desdobramentos como a criação do Comitê Austríaco de Línguas (ÖSKO). Além disso, uma das mudanças importantes foi a introdução da *Reifeprüfung* (prova de conclusão de Ensino Médio) padronizada e orientada por competências nas escolas AHS em 2015 e da *Reife- und Diplomprüfung* (prova de conclusão de Ensino Médio Profissionalizante) em escolas BHS em 2016, o que veio a marcar uma tentativa de padronização no ensino de línguas estrangeiras na Áustria, onde destacam-se diferenças entre tipos de escolas e currículos, nos quais, conforme já mencionado, idiomas como o inglês e, em parte, o francês e outras línguas de prestígio estão facilmente disponíveis, enquanto algumas línguas de minorias só são oferecidos marginalmente com justificativa de falta de formação docente específica.

Tanto as escolas tipo *Mittelschule* como AHS seguem princípios semelhantes e fazem referências ao *Community Education*, ou seja, o aprendizado também fora do ambiente

escolar e o ensino através do QECR, com foco nas quatro competências. Os níveis a serem atingidos variam entre o A2/ B1 no secundário I em inglês, B2 no secundário II para o inglês e B1 para a maioria das demais línguas vivas. Segundo Vetter (cf. 2024, p. 214), alunos/as de escolas técnicas e politécnicas, apesar de serem em grande maioria multilíngues, aprendem apenas o inglês. Outro dado relevante segundo a pesquisadora é que o conceito de plurilinguismo foi incorporado como área de avaliação em provas de maturidade (*Reife- und Diplomprüfung*) em determinadas escolas da Áustria, mas enfrenta desafios como falta de disciplinas específicas para treinar o uso integrado de duas línguas e desnível de proficiência entre inglês (B2) e outras línguas (A2/B1). Iniciativas como a disciplina *Multilingual Communication* e um guia desenvolvido para apoio profissional buscam abordar essas dificuldades e tentar promover maior relevância para a temática. Entretanto, devido à falta de estratégias mais eficazes, ainda pode-se afirmar que os conhecimentos linguísticos trazidos pelos/as discentes são raramente posicionados no sistema escolar. Assim, uma reorientação dos objetivos do ensino de línguas para a realidade multilíngue e intercultural seriam passos adicionais necessários para que a Áustria se aproxime da meta europeia de plurilinguismo.

Nesse contexto, voltamos a mencionar as aulas de primeira língua (ESU), muitas vezes tida como modelo exemplar no sistema escolar austríaco que abrange esforços para que as aulas sejam oferecidas nos nove diferentes estados dentro do território. Conforme descreve Fleck (cf. 2011, p. 37), iniciadas já na década de 70, as aulas de primeira língua procuravam garantir que filhos/as de trabalhadores seguissem a educação em suas línguas caso voltassem aos seus países de origem. Após 20 anos, tal oferta passou a ser parte das escolas regulares e plenamente financiadas pelas secretarias de educação dos diferentes estados e de forma gratuita, com uma gama de 25 línguas oferecidas. Uma vez que a volta das famílias a seus países de origem só ocorre em casos isolados, mudou-se a meta das aulas ESU para o apoio do desenvolvimento de uma identidade plurilíngue e multicultural. Tais aulas são divulgadas nos sites organizacionais, ministeriais e, em parte, nos sites das diferentes escolas onde as aulas são oferecidas. Instituições como a BIMM (*Sprachliche*

Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit) e ÖSZ (österreichisches Sprachen-Kompetenz-Zentrum) tratam de assuntos ligados à elaboração de materiais de divulgação como cartões, *flyers* e vídeos, conexões entre docentes, cursos e *workshops* de formação contínua de profissionais envolvidos.

O ensino de idiomas é uma preocupação educacional abrangente no sistema escolar austríaco. Além das medidas para promover o alemão como idioma de ensino, o estímulo à leitura, ao aprendizado de idiomas estrangeiros e a escolarização de minorias, isso também inclui a promoção das primeiras línguas dos alunos. Com esse objetivo, os primeiros cursos de “ensino adicional da língua materna” foram oferecidos a partir de 1972 e, a partir de 1992, o “ensino da língua materna” foi incorporado ao sistema escolar padrão. [...] A conferência da rede nacional sobre o ensino da primeira língua oferece aos professores de escolas e universidades, bem como àqueles que trabalham com treinamento de professores e parceiros educacionais interessados, uma estrutura para intercâmbio profissional e pessoal e um *update* sobre os desenvolvimentos (bimm.at, 2025, tradução nossa).

Em solicitação ministerial, foi criado em 2022 o documento denominado “Perfil de Competências de Pedagogos/as de Educação em Primeira Língua” (*Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen im Erstsprachenunterricht*) que aborda aspectos essenciais para profissionais da área. Ele destaca a importância da reflexão sobre a própria experiência em contextos de migração, a metodologia de ensino em todas as áreas de aprendizado de línguas, a diferenciação e individualização do ensino nos âmbitos da linguística e aquisição da linguagem, alfabetização e questões legais e organizacionais. Desta forma, o documento enfatiza a interculturalidade e autorreflexão em contextos migratórios e destaca a importância do desenvolvimento de abordagens pedagógicas sensíveis à diversidade linguística e cultural, bem como a da colaboração com outros profissionais e utilização de recursos digitais no ensino de idiomas. O perfil em questão remete a Kagan (cf. 2012, p. 82-85) que já postulava sobre a importância do/a professor/a conhecer bem a cultura de herança à qual comunidade

local está exposta. Segundo a autora, para que as experiências interculturais dos/as alunos/as possam ser devidamente desenvolvidas, é necessário que o/a professor/a esteja familiarizado, entre outros aspectos, com os padrões de uso do idioma local. Esses temas e outros são abordados no curso profissionalizante oferecido através da Faculdade de Pedagogia de Viena (PH Wien) com duração de quatro semestres. Apesar da louvável preocupação de estabelecer perfis de competência e escolas de formação para educadores/as de LH, medidas menos eficazes estariam nas dificuldades institucionais de pleno reconhecimento de diplomas a professores/as de herança com já formação prévia em licenciatura, principalmente se forem exigidas formações adicionais que excedam a carga horária de oficinas de formação contínua:

Essa abrangência de tarefas (dos professores de ESU) está em contradição com a precariedade da estrutura e das condições de trabalho, pela segurança contratual inadequada e pela falta de programas de treinamento e formação continuada para os professores de ESU. Os resultados da pesquisa [...] confirmam essencialmente as conclusões de pesquisas anteriores de grande necessidade de melhorias das condições gerais de aulas e dos professores. [...] O fato de não haver oportunidade para que os estagiários de professores com outros idiomas maternos concluam um treinamento adicional na disciplina de ensino do idioma nativo como parte de seu programa de graduação representa uma oportunidade perdida e é incompreensível, pois há modelos existentes e em bom funcionamento para esse treinamento adicional na Áustria. A oportunidade de se qualificar para o ensino da primeira língua como parte do programa de formação de professores também seria crucial para o reconhecimento do ensino da primeira língua como uma disciplina escolar regular - um desiderato que precisa ser implementado com urgência, dada a história de décadas do ensino da primeira língua (Schrammel e Geldner, 2022 p. 185, tradução nossa).

As autoras ratificam que, por um lado, ser professor de LH exige grande maleabilidade em lidar com a falta de material específico, a adaptação ao heterogêneo em termos de pré-

conhecimento, de faixa etária e de expectativas das famílias, em uma carga horária de trabalho frequentemente baixa e instável de ano para ano, mas que, por outro lado, formações adicionais complexas e de caráter obrigatório podem ainda mais desestimular a escolha por essa profissão e, em última instância, levar à falta de profissionais. Tal situação ratifica que “*Teaching HL happens against all odds.*” (Feuerverger 1997, p. 43).

2.4.1 Os novos currículos ESU na Áustria

Em consequência da reforma educacional austríaca de 2020, no ano de 2023 foram divulgados novos currículos das disciplinas oferecidas na Áustria, tendo sido as aulas de ESU também contempladas com novos documentos norteadores. Observa-se aqui um trabalho cauteloso no momento de traçar o novo currículo, sendo este mais próximo à realidade da heterogeneidade dos/as alunos/as e das diversas línguas em questão. Dentre as principais diferenças do currículo original apresentadas, o atual traz uma breve alusão ao QECR, definindo, indiretamente, o nível esperado, porém enfatizando a individualidade. O trecho abaixo foi retirado do currículo do secundário I, sendo, nesse caso, o mesmo currículo para as escolas estilo *Mittelschule* e AHS.

As aulas ESU têm a tarefa de complementar os idiomas individuais dos alunos com a forma padrão de seu primeiro idioma, segundo idioma ou idioma cotidiano e/ou familiar e de (continuar a) apoiar sua aquisição, bem como o desenvolvimento da identidade multilíngue e (ainda mais) apoiar as oportunidades de participação social. O uso do idioma padrão, o uso do idioma familiar ou regional e os pré-requisitos de aprendizado devem ser levados em consideração. As aulas podem ocorrer em todas as turmas, níveis escolares e locais da escola de forma aditiva ou integrativa. O currículo fornece a base para o ensino em todos os níveis escolares e permite que metas de aprendizagem individuais sejam definidas dependendo da idade, desenvolvimento e nível de aprendizagem dos alunos e da duração da participação nas aulas de primeira língua. Para avaliar habilidades linguísticas individuais, descrições de nível

padronizadas (incluindo o QECR) podem ser utilizadas (BMBWF; *Lehrplan Erstsprachenunterricht Sekundarstufe I*, 2023, p. 139, tradução nossa).

Os currículos seguem de forma *sprachenübergreifend*, ou seja, uma vez que existe a possibilidade de introdução de novas línguas ao programa, trata-se do mesmo currículo para todos os idiomas presentes nas aulas ESU. Além disso, o currículo mantém-se, *schulstufenübergreifend*, isso quer dizer, de abrangência de múltiplas séries escolares para alunos/as do quinto ao oitavo anos escolares e, no caso de uma AHS, possivelmente até além do quinto ano, incluindo o secundário II. Os motivos são claros: os/as alunos/as têm total liberdade em escolher em que ano querem ingressar nas aulas ESU e por quanto tempo ali permanecem. Em muitos casos, não se trata somente de "querer", e sim de obter informações sobre as aulas, agendá-las em seus horários pessoais, organizar a logística de locomover-se à escola onde as aulas ocorrem etc. Pode-se afirmar que, principalmente no que diz respeito às línguas com menor número de falantes em território austríaco (grupo no qual a LP faz parte), seria inviável qualquer outra forma mais engessada de organização. Assim sendo, é necessária bastante maleabilidade no plano de ensino a ser trabalhado e também na forma de abordá-lo. Em se tratando do segmento secundário, a série escolar na qual o/a aluno/a se encontra é apenas um dos aspectos a ser levado em consideração na ocasião do estabelecimento do conteúdo a ser trabalhado através do/a professor/a. Muito mais relevante, neste caso, parece ser o nível linguístico do/a aluno/a. Para tal, deve ser considerado desde qual idade o/a aluno/a comunica-se na LH em ambiente familiar e com qual exposição, até que ponto existe domínio de vocabulário e fluência e se a/o aluna/o já possui noções de ortografia através da participação nas aulas do segmento primário.

Outro ponto de destaque no atual currículo do secundário I é o fato de ele vir ancorado ao modelo das habilidades de leitura, audição, escrita e oralidade que, de acordo com o documento, devem ser trabalhadas, enlaçadas e relacionadas ao contexto, no que diz respeito ao vocabulário, e aos recursos linguísticos em nível de frase e texto. Ademais, constam os recursos gramaticais e linguísticos como um quinto âmbito central com intuito de "formar a

base para a implementação das quatro áreas comunicativas de competência e garantir o sucesso das ações de linguagem oral e escrita” (cf. BMBWF, 2023, p. 141, tradução nossa). Lá encontram-se também as áreas de reflexão linguística (comparação linguística e perspectivas metalinguísticas) e mediação linguística (tradução e interpretação). O objetivo é uma comunicação bem-sucedida e com gradual adequação linguística nas ações de oralidade e escrita mencionadas no currículo. Embora não conste explicitamente no currículo, ao compararmos às descrições do QECR, o nível a ser atingido em ESU no secundário I é o B1.

O/a professor/a motiva os/as alunos/as a usar todo o seu repertório linguístico para a comunicação e incentiva a reflexão, comparação e transferência entre idiomas, em que os contatos extracurriculares e a cooperação podem oferecer apoio. Mantendo a neutralidade política e confessional, as aulas usam materiais didáticos apropriados para tratar de tópicos relevantes do ambiente de vida dos/as alunos/as, bem como cultura e democracia. O/a professor/a aborda a heterogeneidade dos grupos de aprendizagem com diferenciação interna por meio de uma variedade de métodos, diferentes formas de trabalho e o envolvimento dos alunos na definição dos objetivos e na escolha do conteúdo. O/a professor/a promove o aprendizado holístico do idioma e desperta a alegria de lidar com o idioma por meio de uma gama variada de atividades (atividades orientadas para a ação, formas lúdicas de aprendizado, elementos pedagógicos do teatro, música, filmes, mídia digital, textos literários, tarefas de redação criativa). O/a professor/a ensina estratégias e técnicas de aprendizado de idiomas para o desenvolvimento autônomo do idioma (BMBWF, 2023, p. 141, tradução nossa).

Apesar de esforços para maior eficiência e transparência nos objetivos das aulas de ESU, há alguns problemas basais de difíceis soluções ainda a serem discutidos. Conforme já mencionou Melhorn (cf. 2020, p. 26), as aulas de LH ainda enfrentam dificuldades por motivos organizacionais de âmbitos familiares e/ou institucionais. Os desafios vão desde a concorrência com demais atividades extras ou com o tempo livre, até o fato de os/as

alunos/as, muitas vezes, terem um longo tempo de viagem até as aulas. Além disso, questões relacionadas aos horários no final da tarde, tendo o fator cansaço e a possível impaciência por parte dos discentes que entram em conflito com as ditas turmas heterogêneas, especialmente no que diz respeito à idade dos/as alunos/as e seus conhecimentos prévios. Tais dificuldades talvez sejam, entre outros fatores, as responsáveis pela diminuição do número de inscritos à medida em que os/as alunos/as se encaminham à mudança de segmento, do secundário I ao II. Segundo dados do BMUKK (cf. 2008/1, p. 21), somente no ano de 2004, iniciou-se a oferta de aulas para o secundário II como continuação dos estudos, entretanto, a possibilidade é aberta apenas para alunos de AHS. Dessa forma, alunos/as de escolas estilo BHS (inclusive *HTL*, *HAK*, *HaS* etc.) não são contemplados com as aulas, a não ser em caráter excepcional, ou seja, se tanto o docente como a escola em questão concordarem com a participação do/a aluno/a, mas, ainda assim, não contam como número necessário para a abertura da turma. Ainda não encerrada está a reelaboração o currículo para o secundário II, a previsão é para o ano de 2026. Atualmente é mantida sua formulação inicial a informação de que “o principal objetivo das aulas de ESU é a permissão que os/as alunos/as atinjam o nível mais alto possível de competência em sua primeira língua. [...] Os/as alunos/as aprendem a desenvolver as habilidades linguísticas de forma autodeterminada e intencional” (cf. BMBWF, 2023, p. 141, tradução nossa).

Diante de todas as questões levantadas acima, os tópicos relacionados à avaliação e obtenção de notas no boletim escolar na disciplina ESU na Áustria é de complexa solução e ter nelas determinada transparência torna-se algo desafiador aos/às docentes envolvidos/as. Embora o novo currículo não mencione esse quesito avaliativo, ele descreve, sob princípios didáticos, que “uma observação sistemática do desenvolvimento de competências permite que o professor alcance o desenvolvimento linguístico direcionado com progressão adequada por meio de planejamento de apoio individual” (cf. BMBWF, 2023, p. 292, tradução nossa). Lança-se, entretanto, a pergunta sobre como documentar tal “observação sistemática do desenvolvimento de competências”. Esse tema será tratado na seção a seguir.

2.4.2 A disciplina ESU e suas documentações

Para disciplinas escolares no sistema regular de ensino pressupõe-se a documentação de aprendizado e progresso de forma semestral através de boletins escolares. Para as aulas de ESU, devido à natureza vaga necessária para tratar de um currículo, traça-se a discussão se a informação sobre o rendimento e a performance dos/as alunos/as devam constar em forma de breve texto ou nota nos documentos oficiais, como a notificação semestral (*Schulnachricht*) ou relatório anual (*Jahreszeugnis*).

No segmento primário, sempre foi claro que é apenas possível cursar a disciplina ESU como *unverbindliche Übung (UÜ)*, ou seja, exercício de caráter facultativo e sem notas. Após a mudança para o secundário, podemos mencionar aqui a regra nacional e a regra específica para as escolas de formação geral, as AHS ou *Gymnasien* de Viena. Em âmbito nacional, é possível para os/as alunos/as dos secundários I e II escolherem, individualmente, se se inscreverão nas aulas ESU como exercício de caráter facultativo (*UÜ*, sem nota) ou *freier Gegenstand* (disciplina eletiva, com nota). Essa foi a realidade também das aulas ESU do segmento AHS no estado de Viena até o ano letivo 2015/2016, quando, em reunião regular ocorrida em 18 de maio de 2015 com todos os/as professores/as desse segmento escolar⁶, foi comunicada, pela secretaria de educação de Viena (*Bildungsdirektion Wien*), setor AHS, a eliminação da possibilidade de notas nos boletins escolares, passando a ter nos comprovantes semestrais e anuais a partir do ano em questão, somente a possibilidade de constar o curso como exercício facultativo, com a observação *teilgenommen* (participou das aulas). Houve, não só em 2015, mas também nos anos subsequentes, um natural questionamento por parte da equipe de professores/as de ESU, entretanto sem sucesso no sentido de desfazer a mudança.

Os principais questionamentos se deram no fato de alunos/as da faixa etária em questão poderem se sentir pouco recompensados em seus esforços de aprendizado formal

⁶ O protocolo da referida reunião consta nos arquivos pessoais da autora. Não há autorização para sua publicação.

da língua. Paralelamente, alunos/as com menor engajamento trariam em seus boletins escolares a mesma referência de participação (*teilgenommen*). Não há, dessa forma, qualquer alusão ao progresso na aprendizagem, na participação ativa em aula, na realização (ou não) de tarefas de casa, na leitura de livros indicados ou qualquer outro parâmetro. Todos/as os/as alunos/as devidamente inscritos/as e com índice de 75% de presença recebem a mesma observação de participação, independentemente de quaisquer outras questões relevantes.

Segundo protocolos das referidas reuniões (acervo pessoal da autora), as já mencionadas indagações provindas do corpo docente à equipe de coordenação das aulas ESU de Viena tinham como objetivo mostrar-lhes que, da forma proposta, haveria uma perda do valor atribuído às aulas em questão, correndo-se o risco de parte dos/as alunos/as se matricularem ou não mais levarem a sério tal disciplina escolar. Mencionadas foram também queixas enviadas pelos pais através de e-mails, devidamente encaminhados ao órgão responsável. Em contrapartida, houve pela Secretaria de Educação, alegações quanto aos fatores que levaram à decisão de proibição de nota no boletim escolar de alunos/as inscritos nas diferentes línguas da ESU nas AHSs de Viena. Ponto crucial foi a falta de concreta utilização do currículo vigente por parte dos/as docentes. Mencionou-se não apenas a heterogeneidade dos/as alunos/as quanto aos conhecimentos trazidos de casa, mas também a mescla das séries escolares em uma turma, assim como a ampla faixa etária dos/as alunos/as, que varia entre 10 e 19 anos, assim como a falta de capacitação específica avaliativa de parte do corpo docente que não tem o diploma totalmente reconhecido na Áustria. Torna-se válido também adicionar que não apenas esse tipo de heterogeneidade permeia as aulas ESU na capital austríaca, mas também a ampla diversificação das ofertas de línguas e seu automático grau de distanciamento entre as LH entre si para com a língua alemã (por exemplo, se há ou não novo alfabeto a ser aprendido). Para os órgãos que estabeleceram tal regra, qualquer possibilidade de nota no boletim não teria funcionalidade pela intransparência.

Se, por um lado, tal decisão pode ser motivo de crítica, menciona-se, mais uma vez, que a realidade vienense difere substancialmente da dos demais estados, sobretudo no que diz respeito às despesas públicas com aulas de ESU, em razão do número de línguas oferecidas e da quantidade de alunos/as inscritos/as. No que concerne à diversidade linguística, segundo dados de BMBWF (2022) no ano letivo de 2020/21, Viena disponibilizou aulas em 27 línguas diferentes, enquanto em outros estados apenas parte desse repertório esteve presente. No mesmo ano, participaram das aulas de ESU em AHS 2.354 alunos/as em todo o país, dos quais 982 em Viena (41,7%) e 1.372 distribuídos entre os demais estados federados, dados que evidenciam a centralidade de Viena no cenário austríaco de ESU, tanto pelo número absoluto de participantes quanto pela amplitude da oferta linguística. Existir a oferta de uma determinada língua não é garantia de que uma turma se abrirá, uma vez que são necessárias um mínimo de 12 inscrições para a autorização do curso. Havendo ou não abertura de uma ou outra turma, percebe-se o quão vasta é a oferta das LH e como pode ser difícil colocar em termos práticos e detalhados um currículo único, para todos os idiomas (*sprachenübergreifend*), que considera tanta pluralidade por todos os ângulos. As diversidades vão desde línguas de países vizinhos, aos quais os/as alunos/as têm constante acesso territorial e que são consideradas de aprendizagem formal relativamente simples, até aquelas línguas com alfabetos próprios e provindas de realidades distantes e, em parte, geograficamente nunca visitadas pelos/as jovens.

Diante de tal situação, são lançados questionamentos, tais como: o que significaria a nota máxima na disciplina eletiva (*freier Gegenstand ESU*) para alunos/as dos diferentes anos de AHS; o que o/a aluno/a do quarto ano deveria saber mais que o do primeiro ano; e se um/a aluno/a que cursa uma língua com escrita em alfabeto latino deve chegar no quarto ano do secundário I com o mesmo conhecimento escrito que o/a aluno/a que também necessita aprender outro alfabeto. Também não fica claro o que ocorreria se, por exemplo, o/a aluno/a de uma determinada língua obtivesse a nota máxima por saber simplesmente escrever frases simples sobre si próprio, enquanto outro/a aluno/a fluente em sua primeira língua, obtivesse

uma nota baixa no mesmo nível escolar por não compreender bem a gramática em nível avançado. Da mesma forma, não é fácil resolver a questão de alunos/as que iniciam seus estudos na ESU a partir de um ano escolar mais elevado ou, ainda, dos que precisam pausar o curso devido à incompatibilidade de horário em um determinado ano letivo.

Considerando todos esses questionamentos, compreendemos a decisão da Direção de Educação Vienense (*Bildungsdirektion Wien*), setor de AHS, de optar pela inscrição somente como exercício facultativo. Em contrapartida, os/as professores/as seguem legitimados/as em questionar tal decisão, às custas de valorização da disciplina e do resultado de um trabalho muitas vezes árduo por parte dos/as docentes de ESU que lidam com todas as questões mencionadas e, paralelamente, com possíveis falta de engajamento e empenho por parte dos/as alunos/as, já que “a falta de notas diminui a reputação das aulas de língua de herança como matéria escolar relevante” (cf. Woerfel et al., 2020, p. 211, tradução nossa).

Convém ainda mencionar que há, segundo os currículos vigentes, segundo o BMBWF (2025), em alguns casos, exceções a essa regra para as línguas com possibilidade de curso em ambiente escolar como *zweite lebende Fremdsprache*, ou seja, as “segundas línguas vivas”, bem como línguas eletivas na disciplina opcional (*Wahlpflichtfach*). Tal exceção é dada a toda língua que “tem o direito” de ser eleita como tal, segundo o plano disciplinar austríaco a partir do secundário II. O que estabelece tal “direito” de ser escolhida como “segunda língua viva” é a ocorrência do curso de Licenciatura em Letras (*Lehramtstudium*) em uma dessas línguas dentro de uma universidade austríaca. Uma adversidade nessa solução, entretanto, está no fato de o currículo não ser necessariamente voltado a alunos/as que cursam ESU, já que tais currículos de matérias eletivas de línguas têm como objetivo o nível B1 segundo o QECR no último ano do secundário II e no exame de maturidade, a *Reifeprüfung*.

Apesar de esta solução parecer pragmática para muitas línguas e alunos/as que as cursam, reiteramos que colocar língua estrangeira e LH em um mesmo patamar não se apresenta, sob nosso ponto de vista, como uma solução ideal, visto que, segundo tais considerações, o máximo a que se chega, no fim do secundário II, é o nível B1, contrariando

expectativas possíveis dentro do espectro LH. A mescla de alunos/as sem prévio conhecimento da língua estudada com alunos/as que as falam no contexto de língua familiar tem, em geral, o único objetivo de permitir que os/as alunos/as consigam uma nota na documentação escolar em sua LH e/ou que possam realizar a prova de maturidade utilizando-a como disciplina válida. Para o Exame *Matura*, segundo dados atuais do BMBWF (2025), o/a aluno/a tem que ter dedicado à língua ao menos três horas de estudo semanais nos últimos três anos escolares. Tal esforço está, porém, muito aquém dos já mencionados investimentos familiares para a educação bilíngue ao longo dos anos. Outra inadequação está no fato de que somente alunos/as do secundário II têm a possibilidade de fazer tal escolha, uma vez que a obrigatoriedade de estudos de uma segunda língua viva inicia-se no nono ano escolar. Como muitos/as alunos/as encerram a aprendizagem formal da LH no final da escola obrigatória ou secundário I, essa oferta é de baixa serventia prática aos/às vários/as dos/as alunos/as multilíngues de Viena. Faz-se, dessa forma, refletir sobre alternativas viáveis dentro da já complexa estrutura organizacional das disciplinas linguísticas.

2.5 Língua de herança e o mercado de trabalho

Para Mehlhorn (cf. 2020, p. 24), os/as falantes de herança têm, em comparação a falantes de língua estrangeira, grandes vantagens nos âmbitos de pronúncia e vocabulário. No entanto, sem educação formal na língua em questão, possuem poucos conhecimentos metalinguísticos úteis para produções textuais coerentes e coesas. Da mesma forma, conforme postularam Kagan, Carreira e Chik (2017), construções linguísticas aprendidas mais tardiamente tendem a ser mais suscetíveis a processo de degradação e desaprendizado. Por outro lado, de acordo com pesquisas representativas, muitas das quais mencionadas em trabalhos de Settelmeyer (2009, 2020), o mercado de trabalho europeu exige de seus/suas funcionários/as cada vez mais conhecimentos básicos ou especializados em outras línguas além do idioma local. Sendo o inglês a língua estrangeira mais requisitada pela grande maioria dos funcionários na Alemanha, o conhecimento de línguas adicionais não é menos importante. Pesquisas relatadas por Settelmeyer (cf. 2020, p. 252) também revelam que uma parcela

significativa de funcionários/as com línguas maternas específicas necessita de conhecimentos básicos ou especializados em suas primeiras línguas para suas atividades em ambiente profissional. Conforme aponta um estudo encomendado pela *Generaldirektion Bildung und Kultur der Europäischen Kommission*, é comum para muitas empresas exportadoras na Alemanha a utilização de “falantes nativos” para apoiar o comércio exterior. Segundo tais estudos, a diversidade de línguas mostra-se extremamente útil para explorar novos mercados de exportação, como o alemão e o polonês na Europa Oriental, o francês na África e o espanhol na América Latina, além do inglês. Essas línguas também são utilizadas por funcionários com histórico migratório, conforme revelado pela pesquisa BIBB/BAUA, ratificando o contexto profissional como um ambiente relevante para o uso de competências linguísticas da(s) primeira(s) língua(s). Settelmayer (2020) concluiu que, tanto para a área de comércio exterior e a interação com clientes, quanto no uso local e entre profissionais de saúde que utilizam suas línguas para explicar instruções médicas e fornecer conforto durante procedimentos, as habilidades linguísticas não são apenas uma vantagem, mas parte da competência profissional pois facilitam a comunicação eficaz com clientes e colegas e promovem a compreensão cultural e interlinguística.

A contradição da situação supracitada se dá através de uma “lacuna de profissionalismo” em relação aos conhecimentos e ao uso das LHs em contextos profissionais. Tal situação ocorre porque, apesar de haver uma gama de línguas diferentes do alemão utilizadas na vida cotidiana, isso nem sempre se traduz nas exigências linguísticas e comunicativas no lugar de trabalho. Segundo dados coletados na Alemanha pelo *Nationales Bildungspanel* (NEP), falantes de herança responderam ter seus pontos fortes na comunicação oral em detrimento à comunicação escrita. Tais resultados vão ao encontro do que postulou Cummins (2005) ao mencionar haver um enorme desgaste da competência da LH dos/as alunos/as ao longo da escolaridade, o que o autor denominou de “desperdício de recursos”. Para Settelmayer (cf. 2020, p. 254), as LHs teriam, caso também fossem utilizadas em ambiente de trabalho, não apenas um valor de uso, mas também um valor monetário.

Assim, os idiomas deveriam ser utilizados como moeda de troca e obtenção de melhores ganhos materiais através de seus conhecimentos. Segundo a autora, “há uma necessidade urgente de programas de profissionalização específicos para o trabalho e a promoção intensiva de oportunidades de certificação” (Settelmeyer, 2020, p. 256, tradução nossa). Para o cumprimento desse objetivo, devem ser discutidas as possíveis formas de promover e certificar as competências linguísticas em LH para atender às necessidades do mercado de trabalho atual e reconhecer o grande potencial nesse nicho.

Embora ainda não esteja claro se a chave para o dilema apresentado acima está nas aulas de LH ao longo da vida escolar de uma criança e jovem, e/ou na documentação oficial e transparente da sua aprendizagem e de seus progressos nas aulas, acreditamos que esses possam ser caminhos para que as tais línguas possam de fato ser utilizadas como moeda de troca. Kagan (cf. 2012, p. 84) destaca a importância do desenvolvimento de currículos e materiais específicos para atender às necessidades cognitivas, afetivas e comportamentais dos/as discentes. Examinando universitários/as falantes de alto conhecimento da língua russa como LH, Kagan (cf. 2005, p. 221) concluiu que o conhecimento da biografia linguística do/a aluno/a seria peça importante para a checagem de proficiência e posterior adequação de materiais que de fato correspondam ao possível (alto) nível almejado.

Após discutirmos a complexidade das terminologias, das políticas linguísticas e da dinâmica inerente às línguas no contexto do plurilinguismo, torna-se evidente a necessidade de adotarmos uma perspectiva mais flexível e integradora sobre o repertório linguístico em ambiente escolar. Com isso em mente, avançamos agora para o capítulo dedicado à língua portuguesa como língua pluricêntrica, no qual abordaremos seus contextos educacionais na Europa e no mundo.

3 PORTUGUÊS COMO LÍNGUA PLURICÊNTRICA

3.1 O pluricentrismo linguístico

Já em 1978, Kloss atribuiu o conceito de línguas pluricêntricas àquelas com vários centros interativos, cada um oferecendo uma variedade nacional com, pelo menos, algumas de suas próprias normas codificadas. Ao longo do tempo, o conceito se estruturou como a compreensão das línguas que se desenvolvem de maneira paralela em diferentes contextos geográficos e socioculturais. Na obra essencial acerca dessa temática, Clyne (1992a) explora as características comuns a diversas línguas pluricêntricas como o inglês, o francês, o espanhol, o alemão, o árabe e o português, com os padrões de variedades e diferentes nuances que se modificam significativamente de uma região para outra. Para o autor, o pluricentrismo aborda a distinção entre diversas normas linguísticas coexistentes e reconhece a legitimidade de todas como representações autênticas da língua, podendo, dessa forma, as cooperações entre as nações facilitar seu manejo através de reformas ortográficas, transmissões televisivas ou planejamentos linguísticos em geral. Assim, pode-se afirmar que línguas pluricêntricas são moldadas por influências culturais, políticas e sociais, resultando em normas linguísticas que podem divergir ou convergir em pronúncia, vocabulário, gramática, e, até mesmo, em aspectos de pragmática e semântica, porém mantendo características que as unem e possibilitam a interpretação de diversos modelos inseridos num conjunto único mais amplo.

Ao traçar o desenvolvimento do papel das variedades de determinada norma no ensino e aprendizagem de línguas, Leitzke-Ungerer e Polzin-Haumann (cf. 2017, p.7) mostram que, embora os campos estejam em desenvolvimento, ainda não há uma conexão estreita entre a área de linguística variacional e o ensino e aprendizagem de línguas. Tendo como exemplo o ensino do espanhol na Alemanha, o tema das variedades linguísticas tem sido tratado de forma pouco sistemática e possíveis resultados de pesquisas nessa área têm sido gradualmente integrados à realidade da sala de aula (cf. Reissner, 2017, p.257).

Discussões sobre os desafios e os potenciais de um ensino “sensível à pluricentricidade” incluem análise de livros didáticos e, em consequência, enfatizam a necessidade de maior diálogo entre as disciplinas que se aprofundam em tais variedades. Possíveis mudanças estruturais podem ter impacto em currículos, na formação de professoras/es e na produção de materiais didáticos. Estudos recentes, como os de Greußlich e Lebsanft (2020), destacam o papel dos meios de comunicação na disseminação de normas linguísticas e reforçam assim a ideia de que a língua ensinada deve refletir a complexidade do uso real. Para os autores, os meios de comunicação não apenas reproduzem normas existentes, mas também contribuem para a criação de novas normas, o que, no contexto da globalização, desafiam conceitos mais tradicionais de norma padrão.

No que tange à LP, Koch (cf. 2023, p. 42) explora o conceito de didática comparativa de línguas e analisa como as diferenças entre as variedades influenciam (ou não) o ensino do idioma. Referindo-se especialmente ao europeu (PE) e o brasileiro (PB), um dos aspectos principais apresentados é o impacto dessa diversidade no mercado global de materiais didáticos e nas abordagens pedagógicas quanto à lusofonia. Koch argumenta que a distância linguística entre as variedades na LP é um fator-chave que contribui para a segmentação no mercado de livros didáticos, seja em primeira língua ou no ensino da língua estrangeira. Para o autor, a escolha de aprender o PB ou o PE está frequentemente ligada a motivações práticas e culturais, dado que as estruturas gramaticais, a pronúncia e o vocabulário apresentam diferenças substanciais entre si. A questão da oralidade é outro ponto explorado por Koch que observa que o PB tende a ser considerado mais acessível por sua pronúncia relativamente clara, enquanto o PE é percebido como uma variedade foneticamente mais complexa, e, por isso, pode apresentar desafios adicionais às/aos aprendizes.

Demais diferenças fundamentais também entre as variedades da LP foram mencionadas por Bagno (cf. 2018, pp. 54-55), como distinções que vão além da fonologia e atravessam campos gramaticais, idiomáticos, além das já conhecidas diferenças lexicais. O pesquisador menciona que uma das principais diferenças diz respeito ao uso dos pronomes,

uma vez que no PB, o uso de pronomes como “você” e “a gente” tornou-se padrão, enquanto no PE, o uso de formas mais tradicionais, como os pronomes de segunda pessoa, são frequentes e variam por região. Além disso, a conjugação verbal apresenta diferenças marcantes e torna a conjugação dos verbos no PB mais simplificada, especialmente no uso de tempos compostos e nos modos subjuntivo e indicativo. Ainda sobre verbos, no Brasil o “haver” como auxiliar tem sido substituído pelo verbo “ter”. Por exemplo, em vez de “havia feito”, o PB frequentemente utiliza “tinha feito”. No sentido de “existir”, o verbo “haver” é visto no Brasil em menor circunstância, geralmente em expressões fixas. Adicionalmente, o PB também se destaca por empregar uma maior frequência de elisão e redução em sua morfologia falada, como a omissão de fonemas em palavras como “dá” (dar). Ademais, a sistemática de formação de palavras no PB é comumente influenciada por línguas africanas e indígenas, que podem impactar a morfologia de certas expressões e palavras. Tais diferenças manifestam a evolução histórica e social de cada variedade e são influenciadas por fatores regionais e culturais distintos em cada país.

Os contrastes entre as variedades reforçam a necessidade de materiais didáticos que levem em conta essas diferenças intralinguísticas. Mencionado por Koch (cf. 2023, p. 45), nos livros didáticos de PLE como “Olá, Portugal” e “Beleza”, ambos da editora Klett, vê-se a inclusão de seções dedicadas à outra variedade como tentativa de abordagem integrada, mesmo que não equilibrada. Para o autor, o estímulo da competência receptiva em uma variedade adicional torna-se válida em diversos contextos e pode enriquecer a competência comunicativa e estilística de aprendizes. Assim, trazemos ao conceito de didática comparativa, cuja aplicabilidade prática em contextos educacionais variados é desafiadora e não encontra soluções cabíveis a todos os contextos. Para o autor, no caso do português, a inclusão de mais que duas variedades no ensino também é um aspecto a ser explorado futuramente, debate no qual o livro “As Variedades do Português no Ensino de Português Língua Não Materna” (2019), organizado por Koch e Reimann, mostra-se como um marco, indo além da dicotomia entre Brasil e Portugal e incorporando também as variedades africanas

e asiáticas da LP. Os autores enfatizam que tais abordagens são relevantes em contextos de migração, onde línguas de herança, como o português, podem ser utilizadas para sensibilizar os/as alunos/as à diversidade linguística. Dessa forma, a inclusão de variedades dialetais e a promoção de competências bivarietais representam passos importantes para ampliar a eficácia comunicativa e a compreensão intercultural das/dos aprendizes.

Em termos de transferibilidade, métodos desconhecidos de idiomas distantes oferecem a oportunidade de inovação, mas também o obstáculo de os implementar de forma útil. Um caso de interesse especial no discurso da didática com relação ao plurilinguismo relacionado à migração também seria a integração de idiomas de herança como uma contribuição para a sua sensibilização. Aumentar a conscientização de estruturas semelhantes pode promover a conscientização translíngue para alunos com histórico linguístico correspondente (Koch, 2023, p. 43, tradução nossa).

Ainda segundo Koch (cf. 2023, p. 43), a pesquisa na didática comparativa de línguas mostra-se como uma abordagem que envolve análises de métodos, currículos e práticas de ensino. Ela pode se fundamentar em diferentes tipos de dados para suas análises e posterior desenvolvimento e trazer abordagens oriundas de instituições de ensino, de materiais e de práticas em sala de aula. Segundo o autor, a didática comparativa de línguas pluricêntricas ainda se mostra rara e fora do contexto das línguas mais prestigiadas ensinadas nas escolas, além de dispor do obstáculo de exigir do pesquisador um conhecimento aprofundado das diversas variedades da língua estudada. Fontes relevantes para tal abordagem são os materiais didáticos, em especial os livros, que desempenham um papel central no ensino e oferecem contribuições sobre as práticas e tendências pedagógicas. Além disso, a coleta de dados empíricos (como questionários, observações ou estudos de campo) é vista como uma estratégia complementar para aprofundar o conhecimento na área.

Desafios didáticos são descritos por Meisnitzer (2019) ao abordar o ensino do PLE como língua pluricêntrica, uma vez que o PB “é um conjunto de variantes que formam uma

variedade própria, com um sistema diafásico, diastrático e diatópico independente e aleio à norma do PE” (cf. Meisnitzer, 2019, p. 20). Por terem caráter estruturais profundos, o autor destaca a importância de sensibilizar professores/as para a diversidade linguística presente no Português falado em quatro continentes, ao mesmo tempo que alerta contra o uso indiscriminado do conceito de pluricentrismo. Ressalta-se o risco de os/as aprendentes confundirem características das variedades do português quando estas são apresentadas de forma pouco refletida ou arbitrária. Além disso, enfatiza, a despeito da falta de interesse político em fomentar políticas linguísticas próprias, a necessidade de considerar as especificidades das variedades africanas, como as de Angola e Moçambique, que não devem ser tratadas como meras extensões do PE, sobretudo nos níveis avançados de aprendizagem. Meisnitzer (cf. 2019, p. 40) também adverte para o papel dos meios de comunicação como agentes de mudança linguística e consolidadores das normas-padrão (papel antes atribuído à literatura), e defende uma abordagem pedagógica livre de purismos ou patriotismos linguísticos que incentive os/as docentes a verem a diversidade como uma riqueza, e não como uma ameaça.

Sob essa perspectiva, vale novamente mencionar o estudo de Bagno (cf. 2018, p. 47) que, ao se aprofundar nas diferenças basais entre o PE e o PB, propõe, inicialmente, tratar-se de duas línguas aparentadas, porém distintas. Seu texto critica a ausência de uma forte política linguística no Brasil contemporâneo e aponta que, historicamente, as políticas linguísticas foram autoritárias e repressivas. Para ele, sem uma política oficial voltada ao PB, uma norma que não reflete a realidade linguística do país passa a ser considerada vigente (cf. 2018, pp. 62-63). Bagno menciona que a busca pela norma convergente ocorre às custas de prejuízos para o PB, uma vez que a ideia de lusofonia se mostra não apenas idealizada, mas também submissa a modelos externos. Sem intenções de rejeitar Portugal como estado-nação, as considerações do autor se referem a ideologias elitistas que podem desvalorizar o que é autenticamente brasileiro. Para ele, o intercâmbio entre países lusófonos deve ser sempre bem-vindo, desde que não ocorra de maneira forçada e com pretensões de

uniformização (cf. Bagno, 2018, pp. 64-65). Para tal, o autor sugere políticas de ensino que abordem especificamente o PB, principalmente no que diz respeito à fonologia e à gramática, a fim de que a realidade linguística e, em consequência, a autoestima de seus falantes sejam mais refletidas. Após tal processo, caberia às/aos falantes, e não a demais esferas científicas ou políticas, decidir se o PE ou o PB são, ou não, a mesma língua.

Em contrapartida, no nosso trabalho, considerando o ensino de línguas no exterior, concebemos a inclusão de variedades, sotaques e formas de expressão como uma oportunidade pedagógica. A exposição a uma riqueza de concepções culturais que refletem a diversidade das próprias comunidades em questão não apenas promove o desenvolvimento do pensar metalinguístico, mas também melhora as habilidades interculturais das/dos estudantes, permitindo-lhes navegar por contextos culturais distintos com maior compreensão e sensibilidade. Sob esse prisma, Mendes (cf. 2021, p. 20) destaca a importância de uma perspectiva intercultural na educação e promove um tipo de ensino que incentiva os/as alunos/as a se identificarem com suas próprias variedades linguísticas e culturais, enquanto apreciam e entendem outras. Através de materiais didáticos com abordagens interculturais cria-se a sensibilidade para as similaridades e diferenças entre as variedades, geralmente, administráveis, uma vez que, segundo a pesquisadora, não há a real necessidade de dominar todas as normas, mas sim, de reconhecê-las e respeitá-las. A autora destaca que um dos maiores desafios na educação em línguas é precisamente como reconciliar as diferenças sem favorecer uma norma em detrimento da outra, e encorajar, através de práticas pedagógicas, o respeito mútuo e a apreciação pela variedade linguística. Para ela, a diglossia, como, por exemplo, a que ocorre entre o português popular e culto no Brasil, é um dos fatores de dificuldade de aceitação da diversidade de normas linguísticas existentes, o que tem trazido impacto no ensino do português nas escolas. Livros didáticos que nada têm a ver com o português usado na prática levam para amplas discussões voltadas para o redirecionamento do ensino de LP como língua materna.

Não se aprende a língua só decorando conceitos, se aprende a língua, falando, lendo, escrevendo. Quando a criança chega na escola já sabe português, mas sabe português popular, o português que circula em casa e em seu contexto sociocultural. Depois precisa aprender aquele outro português, que vai lhe dar acesso pleno ao mundo letrado, aos usos cultos da língua. Então, o processo de codificação e sistematização voltado para instrumentalizar a norma brasileira trouxe grandes contribuições para que a língua seja ensinada de uma outra maneira (Mendes, 2021, p. 16).

O desenvolvimento e a implementação de currículos pluricêntricos em aulas de PLE e POLH representam, no entanto, grande tarefa. Eles requerem não apenas a criação de novos materiais, mas também a formação de professores capacitados para tratarem essas diferenças de maneira eficaz e inclusiva em sala de aula. Como ainda apontam Melo-Pfeifer e Souza (cf. 2022, p. 400), a/o docente deve se concentrar em estratégias pedagógicas que reconheçam e validem todas as normas linguísticas, capacitando-os a serem mediadores interculturais que incentivem a valorização da diversidade e, paralelamente, a desenvolverem materiais didáticos que incluam variedades da LP e reflitam as experiências culturais das/dos falantes, apelando para

a diversificação dos percursos e cenários da formação de professores, promovendo a reflexão dos professores sobre a natureza integrada dos repertórios linguísticos dos alunos e sobre a constante heterogeneidade dos participantes na sala de aula, não só na língua-alvo, mas também promovendo a competência plurilíngue, nas suas diversas dimensões (afetiva, comunicativa e cognitiva) (Melo-Pfeifer e Souza, 2022, p. 400).

Além disso, os/as educadores/as devem reconhecer a importância de estarem integrados no processo de formação de seus/suas alunos/as, desde a concepção das aulas até a fase de avaliação. A tal conjunto de atividades, as autoras denominaram “práticas ecológicas” que envolvam colegas de diferentes contextos e demais membros das

comunidades na diáspora com o intuito de vivências reais da natureza integrada da linguagem. Um argumento frequentemente utilizado em defesa dessas práticas diz respeito à melhor equiparação das crianças migrantes de diversas origens para suas interações em um mundo globalizado (cf. Melo-Pfeifer e Souza, 2022, p. 397). Nesse sentido, exploraremos a evolução histórica da LP e a sua presença em diferentes cenários.

3.2 A LP no contexto histórico, mundial e germanófono

O português manifesta-se de maneira pluricêntrica através de suas variedades faladas e escritas em países que o têm como língua oficial, como Angola, Brasil, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Guiné Equatorial, Moçambique, Portugal, São Tomé e Príncipe, Timor-Leste e na região administrativa de Macau. Nos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP), o papel do português varia de acordo com a história sociolinguística de cada território. Em Angola e Moçambique, observa-se um uso crescente do português como língua do cotidiano, sobretudo nos centros urbanos e entre as gerações mais jovens, embora as línguas bantu mantenham funções centrais em contextos familiares e comunitários. Já em Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Guiné-Bissau, o português, ainda que oficial e escolar, convive com crioulos de base portuguesa que predominam no uso diário (cf. Batoréo, 2014 p.3). A Guiné Equatorial constitui um caso particular, uma vez que, apesar de ter oficializado o português em 2010, seu uso continua bastante restrito em comparação às línguas nativas, ao espanhol e ao francês.

No espaço asiático, também se verificam configurações singulares: no plurilíngue Estado-Nação Timor-Leste, o sistema educacional reforça o estatuto da LP como idioma de ensino, pesquisa e comunicação institucional (cf. Indart, 2025, p. 17), ao passo que em Macau, embora o português esteja presente na paisagem linguística, não desempenha papel central na vida escolar. Nesse panorama, ainda que as variedades brasileira e europeia se mantenham como as mais referenciadas em termos de prestígio e circulação internacional, as variedades africanas e asiáticas também constituem importante parte do mosaico

pluricêntrico da LP, cuja descrição exige abordagens que considerem de forma equitativa a diversidade interna do idioma.

Mencionando dados históricos, Bagno (cf. 2018, p. 48) discorre que a origem da LP está intimamente ligada ao galego, considerado o idioma ancestral do português. Ele explica que, ao longo da história, o galego e o português eram essencialmente iguais até o final do século XIII. A partir de então, por razões políticas, a LP começou a se diferenciar, passando por um processo de elaboração consciente e intencional para se afastar da língua-mãe, que era o galego o que contribuiu para a construção de uma identidade própria para o idioma. Assim, o ano de 1279 teria sido um marco simbólico para o surgimento do que se chamou de “português”.

Baxter (cf. 1992, pp. 12-17), faz menção à primeira gramática portuguesa que foi publicada em 1536 por Fernão Oliveira (*Gramática da lingoagem portuguesa*), e ao primeiro dicionário, publicado em 1789 por Morais Silva, tendo sua décima edição sido lançada em 1949, seguido por edições compactas. Somente edições a partir de 1976, dicionários lançados pela Academia de Ciências de Lisboa, trouxeram o que chamaram de “léxicos além-mar” com léxicos do Brasil (também dividido por regiões), África e Ásia. Tal dicionário foi baseado também em acordos ortográficos da LP em 1945 e em 1973.

Segundo Guimarães (cf. 2005, p.24), no que diz respeito ao Brasil, até o ano de 1758 coexistiam o uso da LP, as variedades do tupi faladas pelos nativos e dialetos africanos trazidos por escravos. A denominada língua geral era formada por diversas línguas tupi e, como uma língua franca, permitia a comunicação entre os diversos povos indígenas, portugueses e seus descendentes, em uma época em que a LP era a língua administrativa. Um decreto apresentado por Marquês de Pombal, então estadista português, proibiu o ensino de línguas que não fossem a LP em todo o território. Assim, com o tempo, foi-se estruturando a LP como variedade própria, inclusive com lançamentos literários com léxicos locais, como em *Iracema* (1865) de José de Alencar, e, mais tarde, *Macunaíma* (1927) de Mário de Andrade. A academia Brasileira de Letras, fundada em 1897, apesar de não ter lançado

gramáticas, foi responsável por reformas ortográficas ao longo dos anos subsequentes. Devido à posterior independência socioeconômica brasileira, suas formas de comunicação foram, da mesma forma, se desenvolvendo independentemente. Embora exista o termo “a língua brasileira”, a LP é, oficialmente e, segundo seus habitantes, a língua oficial do Brasil. O que, no entanto, não podemos deixar de mencionar, são as diferenças regionais dentro do território brasileiro, sendo, as variedades do sudeste, principalmente dos estados do Rio de Janeiro e de São Paulo, as de prestígio (cf. Baxter, 1992, p. 21).

Ainda sob o aspecto histórico da LP, Reimann (cf. 2024, pp. 101-102) discorre que o aprendizado de línguas românicas no espaço de língua alemã entre os séculos XVI e XVIII foi motivado por diferentes funções atribuídas a cada idioma. Segundo Konrad Schröder (2017, citado por Reimann, 2024), o francês e o italiano assumiam o papel de línguas de cultura e comércio, enquanto o espanhol era considerado a língua da corte imperial. Já o inglês, apesar de um interesse crescente a partir do século XVII, era inicialmente valorizado como língua de comércio e ganhou relevância teológica e científica com o tempo. Nesse cenário, o português não é mencionado com função específica, o que pode sugerir uma posição marginal no ensino de línguas nesse período. Assim, apesar da presença de línguas românicas no ensino no mundo germanófono a partir do século XVII, o português só aparece esporadicamente em registros históricos, com menção a políglotas como Lukas Rem, no século XVI, que dominavam o português entre outras línguas, e indícios de que o idioma fazia parte de alguns glossários e livros de diálogos multilíngues utilizados por viajantes ou comerciantes. No entanto, os primeiros manuais didáticos voltados especificamente para o ensino da LP como língua estrangeira no espaço de língua alemã só surgiram na segunda metade do século XVIII. Exemplos incluem a *Portugiesische Grammatik* de Johann Andreas von Jung (Frankfurt/Oder) e a *Nova grammatica portugueza* de Abraham Meldola (Hamburgo). A lexicografia bilíngue (português-alemão) só começa a se desenvolver com mais clareza no início do século XIX. Dessa forma, esse panorama evidencia que o português teve uma presença limitada no ensino de línguas estrangeiras no espaço germanófono, algo que ainda hoje se reflete em

sua baixa inserção nas escolas e instituições educacionais da região, conforme veremos a seguir.

Aproximando-nos da contemporaneidade, com o intuito de compreender o impacto global da LP, Oliveira (2013), em sua obra *Política Linguística e Internacionalização*, oferece uma análise aprofundada sobre como as políticas linguísticas podem tanto favorecer quanto dificultar a disseminação da LP no cenário internacional, cuja importância pode ser consolidada através de colaborações internacionais. Reconhecida como uma língua supercentral, a LP ocupa uma posição de destaque global, sendo frequentemente ensinada como língua estrangeira e impulsionada pelo peso econômico do Brasil no contexto dos BRICS (Brasil, Rússia, Índia, China e África do Sul, com novas adesões desde 2024) e pelo número expressivo de imigrantes oriundos da CPLP presentes em seis continentes.

Segundo dados de 2022 divulgados no site oficial do Instituto Camões, o português é falado por mais de 260 milhões de pessoas nos cinco continentes. É a língua mais falada no hemisfério sul e ocupa a quarta posição entre as línguas mais faladas do mundo como língua materna. Projeções das Nações Unidas indicam que o número de falantes pode chegar a 400 milhões em 2050 e ultrapassar 500 milhões em 2100, com crescimento expressivo sobretudo em países africanos como Angola e Moçambique. A LP é a língua oficial de nove países da CPLP e possui estatuto especial em Macau. O português é língua oficial ou de trabalho em 32 organizações internacionais, entre elas a União Africana, a União Europeia e a UNESCO. No ambiente digital, destaca-se como a quinta língua mais utilizada na internet, enquanto na esfera científica, o Brasil protagoniza iniciativas como a *Scientific Electronic Library Online* (SciELO) que promove publicações e colaborações entre países lusófonos.

Apesar de seu alcance territorial que cobre cerca de 10,7 milhões de km² e sua presença em blocos como o Mercosul, a SADC e a CEDEAO, a gestão da LP como língua transnacional ainda carece de maior internacionalização (cf. Roncarati, Silva e Ponso, 2012, p. 85). Persistem assimetrias significativas entre os países membros da CPLP, especialmente no que tange à força política e institucional de cada um. Enquanto no Brasil, ainda durante o

período colonial, houve registros e tentativas iniciais de descrição e gramaticalização de línguas indígenas, como o Tupinambá, muito em função do interesse dos missionários jesuítas, nas colônias africanas essa atenção linguística foi praticamente inexistente. A imposição do português como única língua de prestígio acabou por marginalizar as línguas locais, o que contribuiu para uma menor consolidação de normas linguísticas próprias nos países africanos lusófonos após suas independências. Essa diferença histórica no tratamento das línguas locais ajuda a explicar os distintos níveis de desenvolvimento normativo do português em diferentes regiões da CPLP e pode lançar luz sobre as assimetrias existentes no espaço lusófono atual. Por outro lado, a suposta simetria entre o PE e o PB, em termos de prestígio, pode, por fim, acarretar uma espécie de concorrência entre essas variedades e até promover espécies de disputas dentro da comunidade lusófona.

No caso da língua portuguesa, Portugal é a pátria-mãe desse idioma, enquanto o Brasil tem um território e uma população muito maiores e, atualmente, maior poder econômico. Essas características podem levar a uma relação simétrica das variedades nacionais do português brasileiro e do português europeu em termos de status, apesar de suas diferenças. Não obstante, tal simetria não se aplica a países como Angola, Moçambique, Guiné-Bissau, Cabo Verde e Timor-Leste, nos quais o processo de colonização envolveu a imposição violenta da língua europeia. Em tais lugares, permanece ainda nos dias de hoje um imaginário de deficiência e subserviência produzido no período colonial. Os efeitos de controle, exclusão e violência simbólica a que foram submetidos os povos africanos deixaram consequências que se veem ainda hoje no período pós-colonial, herdeiro da ideia de que as línguas não europeias são dificultosas, defeituosas, sem racionalidade (Roncarati, Silva e Ponso, 2012, p. 87).

A despeito de tais possíveis tensões, o reconhecimento do *status* pluricêntrico se revela necessário não apenas no ambiente acadêmico, mas também na formulação de políticas educacionais e linguísticas que respeitem e integrem essa diversidade. Tal abordagem diminui a hegemonia de uma única norma como a única corretude e promove uma

visão de identidade cultural que abrange a multiplicidade linguística. Além disso ela fornece maior potencial de fortalecimento de línguas em contextos internacionais, como é o caso da LP na Áustria, onde, segundo constatações, o aprendizado ainda ocupa um espaço restrito, se comparado a línguas faladas pela população internacional que vive atualmente no país. Nesse país, sua presença se reflete, principalmente, nos esforços de comunidades lusófonas e iniciativas individuais para preservar e promover o idioma em um ambiente que somente é integrado ao sistema educacional regular através das aulas de LH. Não há, nas universidades austríacas, o estudo de licenciatura em LP (*Lehramtstudium*), o que impede sua oferta como segunda língua viva nas escolas regulares.

No ensino de POLH na Áustria, há, desde 2010, esforços contínuos e ofertas estruturadas para atender à comunidade lusófona. Em Viena, aproximadamente 50 alunos/as do ensino primário e 60 de escolas estilo AHS se (re)inscrevem anualmente para aulas de português. Outras localidades, como Sankt Pölten, contam atualmente (ano letivo 2025/26) com cerca de 20 alunas/os distribuídos entre o ensino primário e o secundário I, enquanto no Tirol aproximadamente 35 alunas/os frequentam aulas no primário e em escolas tipo AHS.⁷ Um contexto semelhante é encontrado em escolas internacionais, onde o português é ensinado a alunas/os lusófonas/os que se preparam para o exame de *International Baccalaureate* (IB). Além das aulas formais, iniciativas comunitárias vêm sendo observadas já há alguns anos, especialmente para crianças em idade pré-escolar. Em Viena, a organização sem fins lucrativos *Verein Peteca* é um exemplo. Formada por pais da comunidade lusófona, a associação organiza encontros de leitura, passeios e atividades culturais que fortalecem o vínculo das crianças com a LP e sua herança cultural. Outras organizações similares, em cidades de médio porte como Innsbruck, também se mostram presentes e refletem o empenho da comunidade em fomentar a identidade cultural entre as

⁷ Os dados de ESU-LP foram obtidos segundo informações dadas pelo corpo docente para essa pesquisa. Considerando a estatística apresentada no Capítulo 2, percebe-se, para o atual ano, pequena queda justificada pelo fechamento de turmas na região de Mödling e no interior do estado do Tirol.

novas gerações.⁸ A temática POLH mundo afora será aprofundada na seção 3.4 deste capítulo.

No ensino do português como língua estrangeira (PLE) na Áustria, a demanda existe, mas é modesta. Segundo sites institucionais, cursos são ofertados por estabelecimentos como Institutos Latino-Americanos em Graz e em Viena, *Volkshochschulen* e BFI (por exemplo, em Bregenz), mas a procura ainda é limitada e as turmas tendem a ser pequenas. No ensino superior, o português está presente em universidades como a *Universität Wien*, *Universität Salzburg* (antigo posto de realização do Exame Celpe-Bras), *Universität Graz* (universidades com postos de leitorado do Instituto Camões), geralmente em departamentos de romanística, eventualmente, em setores de Comunicação Intercultural, assim como a *Universität Innsbruck* através da *Sprachenzentrum*. Vale ainda mencionar que, atualmente, não há em território austríaco unidades do Instituto Guimarães Rosa ou demais postos de certificações linguísticas para nenhum exame oficial da LP, tema que será tratado na seção abaixo.

A demanda de PLE também se mostra baixa no contexto alemão. De acordo com Reimann (cf. 2023, pp. 88-89), apesar de o português ser uma das línguas com maior número de falantes no mundo e desempenhar papel relevante em contextos geopolíticos e econômicos, seu espaço como língua estrangeira nas escolas alemãs ainda é bastante limitado. Segundo o autor, historicamente, o ensino de línguas adicionais no espaço germanófono foi inicialmente dominado pelo latim, seguido pelo francês, que se consolidou como principal língua estrangeira a partir do século XIX, sendo gradualmente substituído pelo inglês. Italiano e espanhol, por sua vez, integraram o currículo escolar como disciplinas optativas, tornando-se apenas recentemente parte do ensino regular. A LP, no entanto, permanece marginal, tanto no ensino escolar quanto na educação de adultos. Somente em 2021, o estado de Hessen tomou uma iniciativa pioneira ao incluir o português como segunda

⁸ Os dados são nossos e foram extraídos por meio de intercâmbio de informações entre os agentes de POLH na Áustria.

e terceira língua estrangeira em escolas secundárias a partir do ano letivo de 2023/2024, decisão que poderá servir de modelo para outras regiões. Ainda segundo Reimann (cf. 2023, p. 90) dados recentes do Departamento Federal de Estatísticas da Alemanha (*Destatis*) evidenciam essa marginalização: enquanto o francês e o espanhol reúnem, juntos, milhões de alunas/os no sistema educacional, o português sequer é mencionado separadamente nas estatísticas escolares, o que demonstra sua baixa penetração. No ensino profissionalizante e na educação de adultos, a situação se repete. Embora o espanhol lidere entre as línguas românicas mais procuradas por adultos, com 20.494 cursos e 515.333 horas de aula registradas em 2019, seguido pelo italiano (16.815 cursos e 409.540 horas) e pelo francês (14.768 cursos e 363.614 horas), o português aparece com apenas 1.271 cursos e 30.702 horas de aula no mesmo ano, número significativamente inferior em relação às demais línguas românicas oferecidas na Alemanha. Essa discrepância entre a importância global da LP e sua pouca presença no contexto educacional alemão aponta para a necessidade de políticas linguísticas mais inclusivas, que considerem a diversidade linguística da população migrante e as oportunidades associadas à LP.

No que diz respeito à Suíça de língua alemã, região de alto nível de plurilinguismo, a LP encontra-se, proporcionalmente, melhor representada. Com mais de 253 mil portugueses e uma comunidade brasileira expressiva, o português é uma das línguas mais faladas entre os migrantes, ao lado do espanhol e do albanês (Embaixada de Portugal em Berna, 2023). Crianças e adolescentes lusófonos têm acesso aos cursos de HSK (*Heimatliche Sprache und Kultur*), oferecidos fora do currículo escolar em cantões como Zurique, com apoio das autoridades educacionais (cf. Vizentini e Gomes-Perrucci, 2023, p.65). Embora menos frequente, o português também é oferecido como língua estrangeira pontual em escolas secundárias, especialmente em regiões com alta concentração de lusófonos. O interesse pela LP se reflete também no ensino superior e na formação de adultos em universidades como Zurique e Freiburg que oferecem cursos regulares de português, geralmente integrados aos programas de estudos românicos ou de línguas modernas. Além disso, instituições como as

Volkshochschulen (VHS) e diversos cursos particulares disponibilizam aulas de PLE, voltados a um público não lusófono. Em comparação com línguas como francês, italiano e espanhol, todas com presença consolidada como línguas fortemente representadas na educação, a LP vem reforçando-se como uma língua importante para a migração e a formação intercultural na Suíça alemã.

3.3 Certificações em língua portuguesa

A proficiência, conforme Scaramucci (2000), é entendida como um processo gradativo, vinculado a objetivos específicos, e não como um marco único ou algo “mágico” que ocorra a partir de um determinado momento. No contexto da LP, uma língua supercentral e pluricêntrica, os diferentes exames oficiais refletem as singularidades e divergências entre as variedades PB e PE, além de atenderem às necessidades educacionais e políticas das duas diferentes nações.

Enquanto, no Brasil, o CELPE-Bras é o único exame oficial de proficiência reconhecido, em Portugal há uma diversidade de certificações ligadas ao QECR. O CAPLE-UL oferece exames nos níveis de A1 a C2, e, assim, permite a inscrição direta no nível desejado. Além disso, o Instituto Camões administra o Camões Junior, um exame online voltado para jovens, que classifica os candidatos nos níveis A1, A2 ou B1. Outra iniciativa é a rede EPE, que reconhece aprendizagens de alunas/os no Ensino Português no Estrangeiro. Segundo o site oficial do Instituto Camões, tais exames são aplicados anualmente em países com presença da rede EPE, e em diversos continentes, mas não em Portugal. Discussões históricas, como a proposta (não finalizada) de unificação entre Celpe-Bras e os exames do Instituto Camões (cf. Souza Neto, 2020 pp. 103-105), destacam as diferenças conceituais entre os instrumentos, que têm bases metodológicas e identitárias distintas. Essa falta de convergência reafirma a gestão local e a assimetria intencional entre as variedades do português, mostrando a relevância de compreender os exames de LP como ferramentas não apenas de avaliação, mas também de afirmação cultural e política.

3.3.1 O CELPE-Bras

Segundo o Manual do Examinando do Exame CELPE-Bras e o Manual do Candidato (Brasil, 2015), o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (CELPE-Bras) é uma ferramenta de avaliação e certificação de proficiência em português de falantes não nativos. Instituído pelo Ministério da Educação do Brasil, o CELPE-Bras é reconhecido internacionalmente e se destaca como a certificação oficial de proficiência em português do Brasil, sendo utilizado para fins acadêmicos, profissionais e de imigração. A estrutura do CELPE-Bras é projetada para medir a competência comunicativa do candidato e avalia habilidades integradas de leitura, escrita, oralidade e compreensão auditiva. Os exames são oferecidos em quatro níveis diferentes de proficiência: intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior, em uma única prova. Cada nível é destinado a qualificar a capacidade do candidato de usar a LP em situações cotidianas, acadêmicas e profissionais. A avaliação integrada reflete sua tendência de testar não apenas a capacidade gramatical e lexical, mas também a fluência na linguagem contextual e a habilidade de negociar significado em contextos reais.

Um dos principais trunfos do CELPE-Bras é a sua abordagem comunicativa, que, segundo Scaramucci (2012), uma das idealizadoras do Exame, objetiva mimetizar o uso real da língua em situações práticas. O nível de proficiência determina a capacidade de engajamento em atividades e a utilização dos recursos disponíveis para cumprir as exigências das tarefas. O exame foca no uso da língua como prática social e culturalmente organizada, onde os sentidos são construídos historicamente e prioriza o desempenho em vez de aspectos formais da língua.

O nível de proficiência do candidato é que irá determinar a forma como poderá engajar-se nas diferentes atividades no mundo, ou seja, com mais recursos ou menos recursos. Juntos, vão co-construir diferentes desempenhos como cumprimento às exigências da tarefa, que vão refletir diferentes níveis de proficiência [...]. Ela visa operacionalizar um construto em que o foco está no uso da língua e não em sua forma. Trata-se, portanto,

de um exame de desempenho, em que se avalia o uso da língua (Scaramucci, 2012, p. 53).

Ainda de acordo com a pesquisadora (cf. Scaramucci, 2012, p. 54), o CELPE-Bras fundamenta-se em uma visão de proficiência que enfatiza a capacidade de uso adequado da língua em situações sociais específicas e considera o domínio da linguagem como propositado e situado, além de integrado à cultura entendida como práticas compartilhadas em uma comunidade. Assim, ser proficiente implica saber o que dizer, para quem, quando e como, o que demanda lidar com contexto, conhecimento prévio e interpretação. A perspectiva avaliativa ancora-se, adicionalmente, na noção de gêneros discursivos, que, conforme Bakhtin (cf. 2003, p. 262), correspondem a enunciados criados em situações comunicativas específicas, com propósitos e interlocutores definidos. No exame, as tarefas operacionalizam essa visão por meio de convites ao uso da linguagem em contextos diversos, com diferentes papéis, interlocutores, formatos e suportes (cf. Scaramucci, 2012, pp. 56-57). Cada tarefa envolve um propósito comunicativo (e.g., informar, convidar, discordar) e um gênero correspondente (e.g., carta, panfleto, receita) e requer do candidato adequação contextual, discursiva e linguística. A avaliação baseia-se na capacidade de adaptar o discurso ao propósito, gênero e interlocutor, assim como a garantia da coesão, coerência e riqueza lexical e gramatical. Assim, a linguagem é tratada como prática social, em que cultura e língua são intrinsecamente interligadas.

Segundo os editais, o CELPE-Bras não se destina apenas a falantes de línguas estrangeiras, mas também está disponível a cidadãos brasileiros que não têm a LP como língua materna, o que abre a possibilidade de interpretação que se aplica também a falantes de herança a partir dos 16 anos. Desse modo, indivíduos com raízes familiares de LP que não tenham sido educados nessa língua podem também validar suas habilidades. No entanto, apesar de sua aceitação e aplicação abrangente, o CELPE-Bras enfrenta algumas críticas, como a da percepção de que o exame está fortemente alinhado com a norma padrão do português brasileiro, com traços textuais com intensa alusão à brasilidade (Machado, 2011,

p. 101). Embora o CELPE-Bras busque avaliar a capacidade comunicativa e funcional dos candidatos, a ênfase em uma variedade específica pode parecer um reflexo limitado do repertório diversificado da língua. Outro ponto importante é que o acesso ao exame é restrito a alguns postos de aplicação (Embaixadas, Instituto Guimarães Rosa e determinadas universidades), o que pode dificultar a obtenção da certificação por parte de potenciais candidatos/as. Isso levanta críticas sobre a necessidade de maiores investimentos em infraestrutura e divulgação para que o CELPE-Bras possa atingir uma audiência global.

3.3.2 Os exames do CAPLE

Segundo o site do Instituto Camões, o CAPLE (Centro de Avaliação e Certificação do Português Língua Estrangeira), sediado na Universidade de Lisboa, se destaca como uma das principais instituições responsáveis pela certificação da proficiência em PE para falantes não nativos. Os exames de certificação de PLE realizados pelo CAPLE-U Lisboa avaliam a proficiência em português em conformidade com o QECR, e abrangem os níveis de A1 a C2. Com foco nas competências de compreensão e produção, tanto orais quanto escritas, os exames são organizados em categorias específicas, incluindo os Exames Regulares, destinados a candidatos a partir de 16 anos (ACESSO, CIPLE, DEPLE, DIPLE, DAPLE e DUPLE), e os Exames Escolares, voltados para jovens de 12 a 15 anos, com textos adaptados a essa faixa etária. Para crianças de 9 a 11 anos, o teste adaptativo TEJO avalia a proficiência entre os níveis A1.1 e B1, sem certificar um nível específico, o que reflete a preocupação do CAPLE com a adequação às diferentes idades e contextos de aprendizagem.

Segundo Alexandre (cf. 2021, p. 13), a certificação do CAPLE-U Lisboa enfatiza a importância da avaliação de competências em contextos de uso real da língua e contribui para a mobilidade social e a inserção em um mundo globalizado. Além disso, o CAPLE-U Lisboa também se destaca por seu caráter inclusivo, pois considera também candidatas/os falantes da variedade PB na participação dos exames.

Os exames do CAPLE avaliam as competências descritas no QECR (2001) e Companion Volume (2020), nos seus seis níveis (A1 a C2) e são destinados a cidadãos que falam o Português como língua estrangeira, independentemente do sítio em que moram. A propósito disto, é de salientar que, apesar de os exames serem feitos em Portugal e, portanto, versarem sobre a variedade europeia do Português, os candidatos que falam a variedade brasileira podem fazer os exames do CAPLE-U Lisboa e não são, de modo algum, penalizados por essa razão na avaliação e classificação dos seus resultados (desde que sejam consistentes no uso adequado da variedade brasileira do Português) (Alexandre, 2021, p. 5).

De acordo com a autora, os fundamentos teóricos e metodológicos que norteiam a produção dos exames de PLE pelo CAPLE-U Lisboa asseguram a sua validade e fiabilidade. Baseados no Modelo de Competência Comunicativa, os exames avaliam quatro dimensões principais: competência gramatical, sociolinguística, discursiva e estratégica, garantindo uma abordagem abrangente da proficiência comunicativa. Além de utilizar como referenciais teóricos o QECR (2001), tanto o Referencial PLE Camões (2017) quanto o Volume Complementar (2018), fornecem diretrizes atualizadas para a avaliação linguística. Dessa forma, cada exame segue uma matriz de especificações que detalha os domínios a avaliar, os níveis de complexidade cognitiva e os pesos relativos de cada componente. A validade dos exames é garantida pela capacidade de os resultados refletirem com precisão a competência comunicativa dos candidatos, enquanto a fiabilidade assegura a consistência e estabilidade das avaliações.

Além disso, o governo português, em conjunto com o Instituto Camões, desenvolveu exames para jovens a serem aplicados por meio do já mencionado Ensino do Português no Exterior (EPE). Tais exames são aplicados anualmente em um centro fora de Portugal, abrangendo países na Europa, América do Norte e África e estão detalhados no site oficial do Instituto Camões.

3.3.3 Convergências e divergências entre os exames

Analisando os editais e guias do candidato, podemos afirmar que os exames apresentados nas seções acima apresentam tanto diferenças significativas quanto pontos de convergência na forma como avaliam a proficiência em português como língua não materna. Uma das principais diferenças está na organização curricular e na concepção de proficiência. O CAPLE estrutura-se a partir de competências específicas, com um forte foco no léxico e na gramática como alicerces comunicativos, enquanto o CELPE-Bras adota uma abordagem baseada nos gêneros do discurso e valoriza a comunicação e a interação entre enunciador e interlocutor. Além disso, o CAPLE tende a apresentar conteúdos linguísticos de maneira mais fragmentada, enquanto o CELPE-Bras enfatiza uma reflexão linguística voltada para a comunicação integral.

Quanto às tarefas e à oralidade, ambos os exames convergem na necessidade de os candidatos demonstrarem habilidades comunicativas para resolver diferentes demandas. No entanto, o CAPLE avalia as competências de forma mais segmentada, enquanto o CELPE-Bras utiliza uma abordagem integrada, na qual as competências são analisadas a partir do desempenho global do candidato. Outra distinção relevante está na presença da cultura nos exames: no CAPLE, a geografia e a cultura portuguesas aparecem de forma mais sutil, ao passo que o CELPE-Bras tem um forte viés de brasilidade. Ainda assim, ambos os exames compartilham uma mesma descrição para os níveis estabelecidos e o que compreendem sobre intermediário (com certa equivalência ao B1) e avançado (com relações com o nível B2 ou superior). Tais níveis exigem dos/as candidatos/as a capacidade de compreender e produzir textos mais complexos sobre temas variados, além de desempenhar tarefas orais com bom controle gramatical, ainda que com eventuais lapsos.

No livro *Navegando pelos mares da proficiência em português como língua não materna*, Souza Neto (cf. 2020 pp. 83-84) destaca a falta de unificação e reconhecimento mútuo entre as certificações de português, observando que, coincidentemente ou não, o CAPLE e o CELPE-Bras foram criados no mesmo ano, o de 1998. A obra em questão

evidencia uma entrevista de 2008 com a Profa. Scaramucci, quem revela que o Instituto Camões propôs unir os dois exames, mas a ideia foi rejeitada pelo Brasil, que considerou o exame português muito tradicional e incompatível com a abordagem do CELPE-Bras, centrada na variedade brasileira e em políticas de identidade linguística. Apesar das discussões sobre equivalência entre os certificados, a proposta não avançou, o que reforça a gestão local no que diz respeito às políticas linguísticas de estímulo ao aprendizado da LP e as divergências entre as variedades do português. A discussão em torno da viabilidade e necessidade de criar uma certificação única para o idioma português ilustra questões intrínsecas à sua natureza pluricêntrica. A complexidade de tal proposta reside na diversidade cultural, histórica e linguística que caracteriza o português em suas diversas manifestações geográficas, o que dificulta a padronização sem sacrificar a riqueza das suas variedades. Souza Neto ainda menciona:

Acredito que os exames internacionais funcionam como um instrumento de análise para as políticas entre países. Não acho que seja diferente no caso de Portugal e do Brasil. O exame é o produto de um esforço coletivo (esforço, creio eu, majoritariamente político). Por exemplo, para que se tenha um exame é preciso que a língua a qual se proponha a aferir proficiência esteja registrada em dicionários, gramáticas etc. [...] A existência de um exame internacional move, por exemplo, um mercado linguístico (na elaboração de manuais, de cursos preparatórios etc.) e uma produção científica (que não necessariamente está desassociada de um mercado) (Souza Neto, 2020, p. 141).

Assim sendo, para garantir que nenhuma comunidade lusófona se sinta sub-representada, a compreensão da língua como uma construção cultural e social deve ser abordada nas discussões sobre certificações. Defender múltiplas certificações não significa a renúncia à unidade ou à cooperação entre os países lusófonos. Pelo contrário, uma abordagem que respeite a diversidade pode enriquecer a colaboração e o diálogo entre as nações falantes de português. As iniciativas de cooperação poderiam incluir o reconhecimento recíproco dos exames de proficiência e a promoção de projetos interculturais que reforcem o

valor compartilhado do português enquanto língua pluricêntrica. O envolvimento de organismos multilaterais, como a CPLP, pode ser válido para facilitar discussões sobre políticas comuns de certificação que respeitem as particularidades locais. Esses esforços conjuntos poderiam incluir a implementação de normas e diretrizes harmonizadas que incentivem a preservação da diversidade linguística. Para o debate sobre uma certificação única, deve-se incluir vozes de todos os quadrantes do mundo lusófono que fortaleçam a LP enquanto uma robusta plataforma comunicativa global, mas deve valorizar também a diversidade que compõem o seu vasto espectro. Ademais, torna-se necessário discutir avaliações no contexto POLH e os desafios nelas envolvidos.

3.4 O ensino do POLH

Dados de 2023 do Ministério das Relações Exteriores da República Federativa do Brasil divulgou o número de 4,5 milhões de falantes de PB residentes fora de seu país de origem, com maior concentração na América do Norte e na Europa. Portugal conta, segundo dados do Alto Comissariado para as Migrações de 2021, com 2 milhões de pessoas na diáspora, principalmente em território europeu e dentro da UE. Somando dados aproximados da PALOP, tendo, por exemplo, os dados disponíveis do governo angolano (Ministério das Relações de Angola, 2025), chega-se ao número aproximado de quase 7 milhões de indivíduos lusófonos residindo no exterior, possivelmente, em boa parte, com moradia em outro país lusófono. Diante de tal situação de alta mobilidade, o ensino do POLH é uma abordagem pedagógica que reconhece o português não apenas como um instrumento de comunicação, mas também como um elemento de conexão com as origens de falantes em comunidades no exterior. Prática relevante em contextos nos quais o português pode não ser a língua predominante, mas mantém um valor significativo devido ao patrimônio cultural e familiar que carrega, o conceito central do POLH gira em torno da ideia de ressaltar o valor cultural do idioma, ao invés de focar exclusivamente no seu uso pragmático ou utilitário. Essa concepção busca atender às necessidades de alunas/os que herdaram a língua em realidades onde a influência dominante de outro idioma ou cultura pode levar à sua erosão. Dessa forma,

o POLH visa revitalizar a língua e reforçar os laços identitários que conectam os/as falantes com suas origens. Azevedo-Gomes (cf. 2021, p. 708) argumenta que “a cultura de herança se não é transmitida pela família, dificilmente será aprendida, já que os descendentes nascidos no país de imigração possuem, como cultura própria, a cultural local”.

Na prática, o ensino do POLH deve adotar abordagens holísticas e centradas na/o aluna/o, frequentemente adaptadas para respeitar as diversidades linguísticas e culturais das/dos estudantes. Considerando que, do grupo das/dos aprendizes de POLH, também fazem parte crianças e jovens com a LP como L1 estabelecida, retomamos a já mencionada teoria CUP de Cummins (1979), que explica que, para que haja a transferência entre línguas (da Lx para a Ly), o desenvolvimento da Lx deve ser eficaz, uma vez que as habilidades desenvolvidas em um Lx são armazenadas em um sistema cognitivo compartilhado. Tais habilidades, como, por exemplo, estratégias de leitura e pensamento crítico, são transferíveis para aquisições de novas línguas, o que justifica a importância do aprendizado da L1 em ambientes formais.

Para tal, tanto o Brasil como Portugal vêm fazendo investimentos e contribuições na área, especificamente, por meio de materiais auxiliares de currículos de POLH, como as denominadas “Propostas curriculares para o ensino de português no estrangeiro – Português como Língua de Herança” (Brasil, 2020), cujo objetivo é direcionar os programas de ensino de organizações brasileiras formais, como os que porventura são realizados pelo Instituto Guimarães Rosa, ou informais, por meio de iniciativas particulares. Paralelamente, o Instituto de Língua e Cultura Camões conta com escolas no exterior por intermédio da já mencionada rede EPE. Na Europa, a rede EPE está presente em nove países. Na América, há centros no Canadá e na Venezuela, enquanto na África, há postos na África do Sul, Namíbia e Zimbábue. As escolas da rede EPE utilizam o currículo de LP estabelecido pelo Instituto Camões de Língua e Cultura e oferecem aulas a preços bastante acessíveis e exames em diferentes níveis com flexibilidade nos objetivos finais, a depender do nível e da idade do/a aluno/a.

Segundo Wätzhold (cf. 2023, p. 335), deve haver, entretanto, um alinhamento geral entre os atores sociais quanto aos efeitos positivos das práticas educativas, o que reforça a importância das políticas linguísticas familiares nas práticas educativas de POLH. Dessa forma, pais e crianças reconhecem dinâmicas familiares como fundamentais para a construção de uma identidade linguística e cultural. A autora enfatiza a importância da pesquisa etnográfica na educação e destaca o valor pedagógico dos contextos de ensino informal, frequentemente subestimados. Sua pesquisa revela que esses contextos têm grande potencial e podem inspirar a reformulação de programas formais de ensino do POLH e incorporar abordagens lúdicas e recursos de mediação. As melhorias de tais programas são propostas em três níveis: 1) no microsistema (moderadores/as e famílias), sugerindo que moderadores/as evitem estereótipos, melhorem a comunicação com famílias e integrem tecnologia, além de utilizarem a certificação de conhecimentos adquiridos de forma equilibrada; 2) no exossistema (sociedade de acolhimento), destacando a necessidade de políticas linguísticas, valorização do papel da casa na transmissão da língua e maior abertura das escolas à diversidade; e 3) no macrosistema (políticas educacionais e cultura linguística), defendendo a inclusão da identidade híbrida da LP no ensino, a maior consideração quanto às diferenças geracionais entre pais e filhos, assim como a formação de educadores com consciência da importância das LH (cf. Wätzold, 2023, pp. 356-357).

No que tange ao ensino do POLH numa perspectiva pluricêntrica, pesquisadoras precursoras na área, Melo-Pfeifer e Souza (cf. 2022, p. 382) advogam que o reconhecimento do português como uma língua única é um ponto central no ensino da LP para aprendizes, premissa essencial para refletir a diversidade cultural e geográfica das/os falantes. Para elas, as crianças e as/os jovens não apenas devem desenvolver sua competência linguística, mas também se conectar à sua herança cultural e à ampla comunidade global de falantes de português, sempre sendo estimuladas/os para o respeito pelas variações linguísticas e culturais, a identidade e a pertença das/os alunas/os a uma rede heterogênea de falantes. Ainda segundo as autoras (cf. Melo-Pfeifer e Souza, 2022, p. 399), o ensino do POLH deve

priorizar o desenvolvimento da consciência intralinguística e intercultural, ajudar as/os aprendizes a reconhecerem as nuances de sua identidade cultural e linguística, sobretudo em contextos em que as crianças precisam integrar múltiplas influências culturais e linguísticas, tanto da comunidade de origem quanto do país de residência. Em um mundo globalizado, a diversidade cultural e linguística é não apenas uma realidade, mas também uma competência valorizada. Para tal, fazem-se necessários materiais didáticos que explorem a diversidade social e cultural intrínseca ao português, na qual a progressão curricular incorpore conteúdos que representem a pluralidade da língua, a imersão em diferentes contextos socioculturais e a interação em contextos globais, com o objetivo da melhor compreensão da complexidade do mundo contemporâneo. Ainda segundo as autoras, práticas pedagógicas inclusivas, que destacam a heterogeneidade do português e outras línguas em contato, promovem a habilidade das crianças migrantes de navegar entre variedades e contextos culturais e fortalecem sua confiança em interações sociais e acadêmicas multiculturais. “Ser regularmente exposto à diversidade regional e nacional pode levar professores e alunos a serem mais críticos dos estereótipos e a desenvolverem atitudes mais tolerantes em relação às línguas e culturas dos outros” (Melo-Pfeifer e Souza, 2022, p. 402).

É sempre válido mencionar que a prática do POLH apresenta constantes desafios. Um dos mais destacados é de cunho financeiro e logístico, uma vez que a disciplina pode ter a tendência de marginalização ao longo da trajetória escolar das/os alunas/os, colocando-se em situação de competição com outras atividades vespertinas no âmbito da música, do esporte e de demais disciplinas escolares (cf. Ringhofer e Bolacio, 2020, p. 939). Se existe uma dificuldade para a resolução do problema de marginalidade de línguas menos representadas (e, portanto, menos acessíveis), a chave poderia estar pautada na corresponsabilidade do indivíduo herdeiro pela manutenção da língua. Segundo Melo-Pfeifer (2018), a herança de uma língua não é um legado passivo, mas envolve um compromisso ativo, já que

ainda que os verbos transmitir e receber pareçam ser unidirecionais (transmitir a alguém e receber de alguém) e até mesmo indiciar alguma passividade do sujeito que “recebe”, o processo de transmissão intergeracional da LH é dinâmico, implica concessões e compromissos, avanços e recuos, esforços e vontades de ambas as partes, sendo que só funcionam quando articulados. Assim, em termos de desenvolvimentos futuros, seria importante conceitualizar o termo “herança” na sua natureza multidisciplinar, de forma a compreender a materialidade e a imaterialidade do “objeto” herdado ou a herdar, as obrigações e os direitos dos herdeiros, as dinâmicas cronológicas do processo (nas perspectivas sincrónica e diacrónica) e, eventualmente, os efeitos indesejados (simbólicos e/ou reais) associados ao ato de herdar. Poderia ajudar também a compreender em que circunstâncias existem divergências familiares, como é que os herdeiros recebem ou optam por parcelas diferentes (em termos quantitativos e qualitativos) e por que, em alguns casos, não há ou não parece haver nada a herdar (Melo-Pfeifer, 2018, p. 1172).

Ainda sobre LH, a autora critica a tendência de comparar as produções linguísticas das/os falantes de herança com as de falantes nativos monolíngues. Tal “falácia comparativa”, segundo Ortega (cf. 2014, p. 34), não leva em conta as interações complexas entre as diferentes línguas utilizadas pelas crianças e pelas/os jovens que crescem em ambiente multilíngue. A ênfase deve residir no que as/os falantes alcançam em termos de comunicação com as línguas em questão ao invés de focar em desvios pouco significativos. Dessa forma, quanto mais ricas e dinâmicas forem as interações entre as identidades linguísticas, mais potencializado pode ser o desenvolvimento cognitivo.

Em suma, ao expor os/as alunos/as a diferentes normas linguísticas e culturais, abordagens pluricêntricas enriquecem sua compreensão de contextos culturais variados e promovem uma mentalidade de abertura e apreciação das diferenças. Habilidades pluriculturais fazem parte de um mundo multilíngue, onde a capacidade de compreender e respeitar a diversidade é altamente valorizada. Assim, o movimento POLH como língua

pluricêntrica não é apenas de preservação de uma língua, mas também uma celebração de um elemento vivo e dinâmico das vidas e das identidades das/os falantes de português em todo o mundo.

Diante das discussões sobre o ensino da LP como língua pluricêntrica e suas certificações, torna-se relevante investigar como essas questões se refletem na prática pedagógica. No próximo capítulo, apresentamos a metodologia adotada nesta pesquisa e detalharemos os procedimentos de coleta e análise de dados que fundamentam a investigação sobre a implementação e avaliação em POLH no contexto austríaco.

II O ESTUDO EMPÍRICO

4 METODOLOGIA

4.1 Caracterização da pesquisa

Esta pesquisa consiste em uma pesquisa-ação através de delineamentos com abordagens qualitativas e quantitativas. A pesquisa-ação é frequentemente utilizada em ambientes escolares e define-se como “a pesquisa dos envolvidos”, cuja ideia fundamental é a representação de professores como praticantes reflexivos, que investigam ativamente e sistematicamente o seu ensino e promovem mudanças no processo de pesquisa (cf. Altrichter, Posch e Spann, 2018, p. 13). A pesquisa qualitativa procura contribuir para a análise dos conhecimentos e das práticas dos participantes com relação ao objeto de estudo e permite verificar o objeto a partir de diversas perspectivas sobre o objeto estudado. Para tal, ela utiliza as subjetividades dos significados sociais e sua relação entre si (cf. Grum e Legutke, ano, p. 94). Reconhecida e compreensível na comunidade de pesquisadores, a pesquisa quantitativa, por sua vez, mostra-se como meio fundamental para retratar informações adquiridas, chegar a conclusões a partir dos resultados numéricos e formular generalizações válidas sobre o aspecto do interesse especial em questão (cf. Grum e Zydatiſ, 2022, p. 343). Diversas abordagens procuram trazer perspectivas diferentes com o intuito de comprovar ou não as hipóteses estabelecidas previamente e em conjunto possibilitam a triangulação dos dados. Segundo Aguado (cf. 2015, p. 207), o objetivo de uma abordagem multimetodológica não é revelar uma única representação correta da realidade. Em vez disso, o potencial da triangulação reside em descrever e explicar abrangentemente a área de estudo. Assim, a triangulação é especialmente adequada em contextos caracterizados por uma complexidade de fatores, como contextos de ensino e aprendizagem de línguas. Assim, não se busca necessariamente obter resultados congruentes; espera-se, pelo contrário, que os resultados sejam divergentes, mas complementares e multifacetados. Ao comparar pontos de vista,

ratificações podem ser geradas ou possíveis contradições e discrepâncias podem ser descobertas.

4.1.1 A pesquisa-ação.

Tendo suas origens em 1945 com John Collier (cf. Altrichter, Posch e Spann, 2018, p. 326), o termo pesquisa de ação caracteriza a prática de agentes diretamente envolvidos identificarem possíveis lacunas e potenciais melhorias no objeto a ser pesquisado. Fundador da pesquisa-ação, Kurt Lewin elaborou, em 1952, a “pesquisa comparativa sobre as condições e efeitos de diferentes formas de ação social” (cf. Altrichter, Posch e Spann, 2018, p. 326), enquanto o termo “interação ou pesquisa-ação” foi primeiramente mencionado por Jacob L. Moreno (cf. 1980, citado por Altrichter, Posch e Spann, 2018, p. 326) ao propor a participação de leigos previamente envolvidos em pesquisas na área de melhorias sociais.

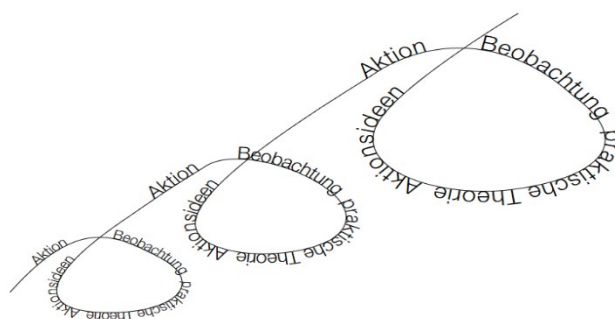
Hoje o termo é comumente aplicado em relação a pesquisas em ambientes escolares. O objetivo de atingir melhorias e mudanças seguem semelhantes, tendo como base o traço de novas estratégias pedagógicas através do modelo “Investigação, Desenvolvimento e Divulgação (*Research, Development and Dissemination*, RDD)” (cf. Stenhouse, 1975, p. 142, citado por Altrichter, Posch e Spann, 2018). Com base no conhecimento científico, o desenvolvimento e a experimentação de conceitos de ensino devem levar tanto ao fortalecimento do avanço da prática quanto à fundamentação de inovações que poderão, futuramente, vir a testes. Para John Elliott (1981a, p. 1, citado por Altrichter, Posch e Spann, 2018), trata-se da “investigação sistemática de situações profissionais, realizada pelos próprios professores, com a intenção de melhorá-las”.

Segundo Altrichter, Posch e Spann (cf. 2018, p. 16), a chamada “Pesquisa dos Professores” (*Lehrerforschung*) deve ter como premissa sua compatibilidade com as condições reais de sala de aula, sendo que as reflexões e ações devam correr em círculos. O círculo caracteriza a constante, sem ponto de partida definido, onde os quatro passos principais serão seguidos: a coleta de informação e dados, sua interpretação, o concebimento

de ideias para a estratégia, a ação. Confere-se, entretanto, a possibilidade de ter como passo inicial determinada ação e, através dela, coletar os dados e seguir o ciclo. Observa-se também a viabilidade de uma pesquisa ser tratada como uma constante em ambiente escolar, sendo caracterizada graficamente através de espirais que aumentam gradativamente de tamanho, com análises intermediárias, em vez de grandes quantidades de dados de uma só vez. Dá-se, dessa forma, a condição de balanços provisórios, trazendo em consequência novas questões ou simplesmente a determinação de próximas etapas da pesquisa.

Figura 3:

Ciclos longos ação, observação, teoria prática e ideias



Fonte: Altrichter, Posch e Spann (2018, p. 15)

Para Altrichter, Posch e Spann (cf. 2018, p. 13), as principais características da pesquisa-ação estão no fato de elas serem idealizadas por uma pessoa diretamente envolvida (professor, coordenação escolar ou estagiários) e de terem suas perguntas estabelecidas para o próprio espaço e ambiente escolar. Demais características estão no acordo das regras de ética em todos os passos descritos e em todos os seus confrontos a partir de diferentes perspectivas (professores, alunos e observadores externos). Tendo o duplo objetivo de reconhecimento e desenvolvimento, parte integrante da pesquisa-ação é também sua publicação de conhecimentos práticos. Para os autores, a ideia de ter professores/as como pesquisadores/as nasceu a partir da premissa de que os/as envolvidos/as não devem ser

vistos/as como órgãos executivos de produtos fabricados e sim como colaboradores/as no processo de desenvolvimento.

4.1.2 Críticas à pesquisa-ação

A pesquisa-ação, apesar de toda relevância apresentada acima, pode ser ainda alvo de críticas, especialmente no que diz respeito à validade dos resultados, seja pela limitada distância entre pesquisador e agente da pesquisa, seja pela ocasional falta de rigidez científica nesse âmbito. Outras críticas podem ser advindas das dificuldades de implementação surgidas pelas pesquisas-ação, uma vez que elas dependeriam das condições pré-estabelecidas aos/às docentes. Também alvos de crítica são possíveis contradições teóricas e metodológicas, incluindo divergências conceituais (cf. von Unger et al., 2007, pp. 19-20).

Pontos primordiais para a definição de pesquisa-ação como método válido vão ao encontro da importância da diversidade de perspectivas e da pragmaticidade dos critérios, uma vez que tal processo de pesquisa colabora para que os resultados práticos possam ser prontamente testados e avaliados. Resumidamente, pode-se dizer que quanto mais autocrítica, mais comunicativa e mais sistemática for a pesquisa-ação, mais merece o nome de “pesquisa” (cf. Altrichter, Posch e Spann, 2018, p. 170). Outros autores como Allright (cf., 2001, pp.109-114) defendem a pesquisa-ação como método científico necessário, principalmente se seguidos os critérios de priorização para a mudança, de não dificultabilidade das aulas, de aproximação de pessoas, da relevância e propiciação de desenvolvimento a todos os/as envolvidos/as.

Nesta pesquisa, reiteramos a pesquisa-ação como uma reflexão abrangente para a melhor resolução dos problemas e possibilidade de desenvolvimento institucional e na atuação docente. Nesse âmbito, os/as professores/as poderiam obter a oportunidade de melhorar a suas condições, de redefinir seus objetivos de aula e, assim, de otimizar o clima de ensino. Com a prática escolar em primeiro plano, não se trata de métodos individuais, mas sim de tirar conclusões da experiência. Partindo dessas premissas, procuramos, em todos os

ciclos da pesquisa em questão, manter-nos fiéis a tais pressupostos, adotando rigor metodológico e critérios de transparência na coleta e análise de dados.

4.2 O contexto da pesquisa e preparação

A pesquisa em questão foi realizada com grupo de alunos/as adolescentes (especificamente, alunos/as com ao menos 12 anos completos) que cursam LP por meio das aulas de ESU financiadas pela Secretaria de Educação de Viena para escolas secundárias estilo AHS. Alunos/as que cursam outras modalidades escolares como *Mittelschule*, BHSs e alunos/as do Estado da Baixa Áustria também puderam fazer parte da pesquisa. As aulas de POLH na Áustria são um terreno pouco explorado, porém muito fértil no que diz respeito a compreender as relações de alunas/os e língua, inclusive as afetividades envolvidas (cf. Fally e Märzhäuser, 2023, p. 85).

4.2.1 Instituição e o POLH na Áustria

A realização da pesquisa-ação foi através das aulas de ESU-LP no Ginásio Acadêmico de Viena (*Akademisches Gymnasium Wien*) na capital austríaca. O estabelecimento de ensino em questão, que cedeu espaço para a pesquisa, não é, entretanto, a escola original da maior parte dos/as participantes. Os/as alunos/as de ESU-LP da cidade de Viena frequentam diferentes escolas em diversos distritos e encontram-se semanalmente no horário vespertino ou aos sábados de manhã na mencionada Escola, devido à sua centralidade. Pelo fato de as aulas serem financiadas pelo segmento AHS, a grande maioria dos/as alunos/as inscritos/as cursam, como forma escolar, os chamados *Gymnasien*, ou seja, o Ensino Fundamental II e Ensino Médio de formação geral e foco acadêmico. Por não serem oferecidas aulas de ESU-LP a alunos/as das denominadas “escolas regulares de Fundamental II” (*Mittelschule*) ou “escolas superiores profissionalizantes” (BHS), tais alunos/as podem, em caráter excepcional, cursar as aulas oferecidas pelas AHSs, sendo, no entanto, minoria.

Sob o termo “realização da pesquisa” compreendem-se a preparação dos ciclos, a escrita dos Exames nas quatro competências por parte das/os alunas/os, a observação dos ciclos com escrita em diário, o preenchimento dos questionários enviados de forma *online* e a condução das entrevistas. Durante o período de pesquisa, havia cinco turmas de POLH na Áustria para alunas/os do secundário: quatro deles em Viena e um na cidade de Innsbruck, no estado do Tirol. No estado da Baixa Áustria, estão também presentes grupos de POLH, entretanto somente para estudantes de escola primária. Há diferenças entre os grupos de Viena e Innsbruck, principalmente no que diz respeito à possibilidade de nota no boletim escolar e da conclusão da disciplina em forma de Exame de Maturidade (*Matura*). Enquanto os/as alunos/as na capital austríaca só têm a possibilidade de realizar a disciplina ESU em caráter facultativo e sem nota no boletim escolar, como exercício facultativo ou *unverbindliche Übung* (cf. capítulo 2 deste trabalho), na capital tirolesa há a possibilidade de notas escolares (*Freier Gegenstand*) e até mesmo Exame de Maturidade nas disciplinas de ESU, desde que cursadas por três anos consecutivos. Por esse motivo, estabeleceu-se que os únicos grupos relevantes para o Estudo são os grupos de Viena, o que veio a corroborar a ideia da realização de uma pesquisa-ação com esses grupos, uma vez que a pesquisadora é também, há mais de uma década, docente e responsável pelas aulas.

4.2.2 A elaboração das provas de proficiência

Para Caspari (cf. 2022, p. 203), textos utilizados em contextos de pesquisa podem ser criados por aprendizes, professores/as, formadores/as ou outras/os participantes diretos do processo de ensino-aprendizagem. Eles podem surgir durante a preparação da aula, durante a aula na sala de aula ou após a aula. Produtos relacionados ao ensino também podem incluir resultados pretendidos de processos de aprendizagem educacionais como provas ou exames. Abrangem-se também textos criados por professoras/es ou formadoras/es na discussão sobre a disciplina e seu ensino, como, por exemplo, tarefas alternativas, critérios de avaliação, materiais de treinamento. Dessa forma, desempenhos de exame se enquadram na categoria de textos que servem à reflexão. Na pesquisa em questão, não serão analisadas as provas

de proficiência em si, mas sim, primeiramente, concebidas. Considera-se que pouco há no “mercado das línguas” provas de proficiência em LP que possam atender ao público POLH (cf. Ringhofer, 2023, pp. 36-37). Por isso, fez-se necessário elaborá-las para os fins da pesquisa.⁹

Após o início da pré-elaboração de um conceito avaliativo para o público em questão, que será, depois de aprimorado e descrito no capítulo 8 deste trabalho, foram elaboradas as provas de proficiência Exames de Português para Jovens Falantes I e II, de acordo com o que foi compreendido como adequado em termos de formato (medição de competências produtivas e receptivas) e níveis segundo os currículos de ESU (B1 para o sec. I e B2 para o sec. II). Como base, foram utilizados modelos de outras provas de proficiência com as quais a pesquisadora tem experiência como avaliadora, como as TELC, provas da instituição ÖSD (*Österreichisches Sprachdiplom*), assim como formatos disponibilizados na *internet* de exercícios das provas CAPLE do Instituto Camões, com inspirações no Exame CELPE-Bras. Para tal, foi realizada coleta de material de fontes diversas, como livros didáticos de difícil acesso na Áustria, banco de dados de exercícios, além da utilização de materiais autênticos provenientes de jornais, vídeos de *youtube* ou trechos de *podcasts*, editados para o formato único de áudio (mp4). As provas foram feitas em total cooperação com a Profa. Dr. Karina de Rezende-Fohringer, que vem, há anos, atuando como professora de ESU-LP no Estado da Baixa Áustria. Para esse fim, foi solicitada e concedida uma verba, por ciclo, advinda da Embaixada do Brasil em Viena. As provas trouxeram características concretas do que se espera de uma prova de proficiência em línguas, tanto na aparência em si (capa, tabulação precisa, páginas numeradas, divisão bem estabelecida das competências etc.), quanto no fato de terem sido submetidas a verificações e ajustes pela equipe de ESU-LP na Áustria.

⁹ Os Exames I e II encontram-se no apêndice deste trabalho.

As provas realizadas pelos/as alunos/as durante a pesquisa foram posteriormente corrigidas pela professora-pesquisadora, casos inconclusivos quanto à pontuação foram revisados pela Profa. Dr. Karina de Rezende-Fohringer (nas redações) e pelo Prof. Alcides Murtinheira (nas provas orais), sendo a pontuação decidida em consenso. Em momento subsequente, as provas corrigidas foram mostradas aos/às alunos/as que puderam verificar a correção, seus erros e acertos, conferir a distribuição das pontuações e questionar o que não estivesse claro. Não foi concedida nenhuma possibilidade de fotografar a prova ou de fazer anotações em papéis extras. Da mesma forma, foi totalmente vedada qualquer possibilidade de levar a prova para casa, uma vez que, compreendendo a complexidade de elaboração de tais certificações, sabia-se de antemão que algumas questões seriam reutilizadas, ainda que levemente modificadas, no próximo ciclo. Totalmente modificados entre um ciclo e outro foram os temas das redações e a ordem das respostas múltipla-escolha.

4.3 Os ciclos

A presente pesquisa-ação desenvolveu-se ao longo de três ciclos distintos, organizados entre os anos de 2022 e 2024, nos quais foram implementadas e aperfeiçoadas edições dos Exames de Português para Jovens Falantes. Cada ciclo envolveu a aplicação voluntária das provas a alunas/os selecionadas/os com base em critérios de maturidade linguística e escolar, além da coleta de dados por meio de questionários, entrevistas e registros no diário da professora-pesquisadora. A condução das provas seguiu protocolos semelhantes nos três ciclos, com aplicação escrita e oral em datas específicas de junho, sempre após o encerramento das provas obrigatórias das escolas regulares.

O primeiro e o segundo ciclos envolveram também a coleta de entrevistas com alunas/os participantes, além de uma análise quantitativa dos questionários e dos resultados obtidos nas provas e qualitativa das percepções dos/as entrevistados/as. No terceiro ciclo, por limitações de tempo, não foram realizadas entrevistas, mas manteve-se a coleta de dados via questionários e diário de campo. Ao longo dos ciclos, foram sendo realizadas pequenas

melhorias nos exames, sobretudo nos temas e nas imagens utilizados, bem como no documento final de certificação. Desta forma, os ciclos foram didaticamente e analiticamente conectados, porém empiricamente independentes. As adaptações ao longo do tempo ocorreram no plano metodológico-didático, mas não como acompanhamento longitudinal dos mesmos indivíduos. Nas análises quantitativas, adotou-se uma abordagem combinada. Primeiramente, os dados foram examinados por ciclo, o que permitiu identificar tendências específicas e eventuais diferenças atribuídas ao ano. Em seguida, os resultados foram reunidos de forma agregada (N=43) para oferecer uma visão global mais consistente. Em situações em que a divisão por ciclos não apresentou relevância para a interpretação dos resultados, optou-se apenas pela análise consolidada final. Essa estratégia metodológica garante tanto a observação das particularidades de cada etapa quanto uma leitura geral mais robusta. Detalhes específicos de cada ciclo são aprofundados na seção do capítulo 5 dedicada ao diário da professora-pesquisadora.

4.4 Os participantes

Dentre as diferentes estratégias de amostragem descritas por Grum e Legutke (cf. 2022, pp. 89-90), como a “amostragem aleatória”, “amostra estratificada”, “amostragem de múltiplos estágios”, etc., selecionamos aqui, para compor a amostra de pesquisa, a “amostra de aglomerados” ou “amostra de grupos”, uma estratégia de amostragem que envolve a seleção de grupos naturais ou coletivos preexistentes, como turmas escolares ou escolas. Para Bortz e Döring (cf. 2013, p. 307) é necessário ter uma lista de todos os aglomerados relevantes para o estudo, a partir da qual uma quantidade específica de aglomerados é escolhida para compor a amostra como um todo. Não seria possível, por exemplo, selecionar apenas alguns/algumas alunas/os de uma turma escolar escolhida durante a amostragem de aglomerados, pois a seleção é feita para a classe como um todo.

Dessa forma, na pesquisa em questão, foram acessados todos/as estudantes de ESU-LP dos segmentos secundário I e II de Viena. Submetidos à pergunta científica central que

remete à voluntariedade na participação dos exames, todos/as os que demonstraram interesse em realizar um dos Exames, com possível recebimento de uma certificação de LP, puderam participar, não havendo critério de sexo, tipo escolar ou relação com a língua para a participação. Todos/as os/as interessados/as mostraram-se também dispostos/os, a princípio, a responder ao questionário e, eventualmente, a participar das entrevistas que ocorreram após a divulgação dos resultados. Devido à heterogeneidade dos grupos, restringiu-se à pesquisa os/as alunos/as com idade mínima de 12 anos, não havendo uma idade máxima estabelecida. Essencial era que todos/as estivessem inscritos/as nas aulas ESU, cujo pré-requisito é estarem matriculados/as em uma instituição escolar austríaca. Assim, os/as participantes tinham idade máxima de 19 anos. Para a participação do Exame foi considerado o nível mínimo próximo ao B1 de conhecimento em LP, segundo as observações da professora-pesquisadora. Apenas alunos/as com certa fluência em LP, poderiam, em uma situação real, realizar uma prova de proficiência nesta língua. A finalidade foi dar-lhes a real possibilidade de mostrarem o que sabem e não os expor/as a um estresse desnecessário. A recompensa e motivação por participar do estudo foi a aquisição do certificado em si, duplamente carimbado e assinado em caso de aprovação.

Conforme descrito anteriormente, todos/as os/as 43 alunos/as que realizaram as provas de proficiência em um dos três diferentes ciclos responderam ao questionário *online* com questões de múltipla escolha única, caixa de seleção, pergunta de classificação, pergunta de avaliação, escala *likert*, resposta com texto curto ou longo. O envolvimento das/os 43 alunas/os que realizaram os exames remete à representatividade da pesquisa quantitativa mencionada por Grumm e Legutke (2022, cf. p. 87), uma vez que tal número é considerado alto, levando-se em conta o universo ESU-LP para adolescentes na Áustria.

Adicionalmente, 18 alunos/as foram entrevistados/as com o intuito de compreender mais profundamente suas opiniões. Para Gaskell (cf. 2000, p. 43), um limite entre 15 e 20 entrevistas costuma ser suficiente para compreender determinados pontos investigativos. Para o autor, a partir desse número as informações começam a se repetir, razão pela qual o

denominam ponto de saturação. A partir desse momento, a pesquisadora pôde conferir se já houve a compreensão desejada e iniciar suas análises.

4.5 Critérios para a seleção dos/as entrevistados/as

Ainda segundo Grumm e Legutke (cf. 2022, p. 86), análises qualitativas não ambicionam representatividades estatísticas e, por isso, devem ser guiadas por critérios relacionados ao conteúdo, sendo apresentadas de forma transparente. Assim, a seleção dos participantes deve buscar representar, tanto quanto possível, o público-alvo da pesquisa, e garantir, ao mesmo tempo, a inclusão de diferentes perspectivas e posições.

Com base nesses princípios, a seleção das/os alunas/os entrevistadas/os foi orientada pela diversidade de perfis linguísticos (alunos/as tipo 1, 2 ou 3) e níveis de prova (Exame I ou Exame II). Buscou-se garantir uma composição equilibrada entre os diferentes grupos previamente identificados na amostra, de modo a contemplar uma variedade de experiências, competências linguísticas e vínculos com a LH.

Foram entrevistadas, no total, 18 pessoas: do Exame I, participaram quatro alunos/as classificadas/os como tipo 1 (falantes de LP com L1 antes do alemão), cinco como tipo 2 (uso cotidiano e funcional da LP, tendo, em geral, o alemão como L1 através da alta exposição escolar desde a primeira infância) e três como tipo 3 (competência predominantemente receptiva por uso limitado da LP em ambiente doméstico)¹⁰. Já no Exame II, foram entrevistados/as três do tipo 1 e três do tipo 2. Pela complexidade dessa segunda prova, não houve, nem foi prevista, participação de alunos/as classificadas/os como tipo 3. Quanto à variedade linguística dos/as alunos/as, foram entrevistados 15 alunos/as falantes de PB, 2 falantes das duas variedades da LP e um aluno falante de PE. A composição ocorreu devido à baixa procura de alunos/as falantes de PE nos anos em que ocorreram as entrevistas, nos

¹⁰ A caracterização detalhada desses perfis será apresentada no capítulo 5.

quais houve, no total, 28 inscrições para o Exame, das quais, 24 alunos/as falantes de PB, 2 alunos/as de variedades mistas e 2 alunos/as de PE, sendo que um não pôde ceder entrevista.

4.6 Instrumentos e técnicas

Conforme já apresentado nas seções anteriores, a atual pesquisa dispõe de análises qualitativas e quantitativas, que requerem diferentes instrumentos e técnicas descritos abaixo.

4.6.1 Os questionários

Para a análise quantitativa dos dados obtidos pelos/as 43 participantes, foram confeccionados questionários bilíngues em língua portuguesa e alemã¹¹. Ressalta-se que, pela natureza cíclica e em forma de espiral da pesquisa-ação, foram realizadas, após a pré-análise do primeiro ciclo, questões complementares e ajustes nos questionários aplicados nos ciclos subsequentes. O intuito dessa complementação foi trazer compreensões adicionais sobre possíveis desvantagens na realização do Exame, dados que não foram mencionados espontaneamente pelos/as participantes nas seções de comentários do questionário.

Inicialmente, nas perguntas até o número sete, o questionário se preocupou em obter informações gerais das/os candidatas/os quanto à idade, gênero, classe e tipo de escola. Para classificá-las/los quanto à sua relação com a LP, variedade utilizada e forma de bilinguismo, usamos das perguntas de 8 a 13. As perguntas de 14 a 18 procuraram saber da experiência com a prova, incluindo os motivos para a realização e os métodos de preparo adotados. Já as questões de 19 a 22, por meio de uma escala *likert*, buscaram verificar o grau de concordância com três afirmações advindas das perguntas científicas secundárias. As questões de 23 a 25 abordaram a temática das duas variedades da LP apresentadas nos Exames. Os ciclos dos anos 23/24 trouxeram as perguntas adicionais de números 26 a 28, tentando extrair dos/as alunos/as possíveis críticas, desvantagens ou sugestões à experiência avaliativa. Os questionários se encerraram com perguntas abertas nos três ciclos e espaço

¹¹ Os questionários encontram-se no apêndice deste trabalho.

para texto longo sobre um resumo da experiência, assim como a atribuição de uma nota geral de 1 a 5.

Em cada um dos ciclos, os questionários foram enviados às/aos participantes via *email* ou *whatsapp* (uma vez que nem todos acessam *e-mail*), com o pedido de preenchimento para a pesquisa, previamente explicada. Elaborado utilizando o *Microsoft Forms*, os questionários foram preenchidos de forma *online* e anônima dentro de um período de poucas semanas. 100% dos/as participantes dos exames responderam ao questionário em todos os ciclos, tendo podido cada um estabelecer a língua utilizada para as respostas.

4.6.2 As entrevistas

A professora-pesquisadora perguntou aos/às alunos/as sobre a possibilidade de conceder uma entrevista em momento subsequente, na qual seriam utilizados pseudônimos¹². Conforme já mencionado, foi de suma importância para a pesquisadora selecionar dentre as/os entrevistadas/os ao menos três representantes de cada tipo de aluna/o em cada nível de prova. Devido às diferenças quanto à declaração relacionada à língua de maior proficiência pelos/as alunos/as, deu-se sempre a possibilidade de o/a aluno/a decidir em qual língua gostaria de conceder a entrevista, podendo ser português ou alemão. Dessa forma, nove alunos/as que optaram por conceder a entrevista em alemão e outros nove optaram por concedê-la em português, totalizando 18 entrevistadas/os.

Para Gaskell (cf. 2000, p. 40), boa compreensão de crenças, atitudes, valores e motivações é adquirida através das entrevistas. Elaborado também em duas línguas, o roteiro de entrevista procurou trazer, após um período inicial de conversa informal com os/as inscritos/as sobre as línguas que dominam (visando caracterizá-los/as nos já mencionados tipos 1, 2 ou 3), três tópicos guias com temas relacionados às perguntas científicas secundárias, a saber: a) consideração sobre a experiência de realizar uma prova de proficiência em LH; b) visão sobre possível acréscimo de valor às aulas ESU; e c) aceitação

¹² Reflexões sobre pseudônimos são trazidos na seção “questões éticas”.

de provas de proficiência de português como língua pluricêntrica. Para os autores Bauer e Gastel (2003), tais tópicos-guia favorecem uma progressão do foco da entrevista, através de referenciais para discussão. Devido à jovialidade do grupo de entrevistados/as, o que pode facilmente influenciar suas respostas pela forma como a pergunta é elaborada, tornou-se necessário elaborar questões que os/as deixassem o mais livre possível para formular suas próprias respostas, evitando qualquer tipo de sugestividade. Por esse motivo, as perguntas foram formuladas, predominantemente, iniciando-se pela expressão: “Conte-me sobre...”, ou, em alemão: “*Erzähl mir von...*”.¹³

No roteiro utilizado, o primeiro ciclo contou com um total de sete perguntas centrais, que puderam se desdobrar em perguntas secundárias. Como perguntas centrais, entendem-se os motivos para a realização da prova, a opinião sobre o formato, o nível de dificuldade e a opinião sobre duas variedades da LP. Procurou-se adicionalmente compreender questões relacionadas a acréscimos de conhecimento e, conseqüentemente, de valor às aulas de POLH. Já no segundo ciclo, foram adicionadas cinco perguntas relacionadas a questões pouco exploradas no primeiro ciclo, como a influência dos pais na decisão, as possíveis desvantagens da experiência e a cogitação em realizar exames em institutos externos.

Durante as entrevistas foram utilizadas intervenções que, segundo Dresing e Pehl (2018), ajudam a manter o envolvimento dos/as entrevistados/as. Alguns exemplos são a utilização de expressões breves de compreensão, complementações do que foi dito anteriormente com perguntas como “Pode me explicar melhor?”, assim como a utilização de breves silêncios para incitar a reflexão da/o entrevistada/o. Os arquivos de áudio foram, então, transcritos em documentos de texto e os dados gerados através das entrevistas foram submetidos à análise de conteúdo temático-categorial, segundo Bardin (2011).

¹³ Os roteiros das entrevistas se encontram no apêndice deste trabalho.

4.6.3 A função dos diários de pesquisa

Parte integrante da pesquisa-ação, o diário de pesquisa mostra-se como objeto importante no processo reflexivo para as implementações almejadas. Através da observação, do pensamento e do registro surgem ideias, *insights* e autocríticas. Considerando o estilo extremamente livre e pessoal da escrita de diários, compreende-se que esse gênero traz consigo pensamentos e experiências, sentimentos positivos e negativos. Dessa forma, por meio deles, estabelecem-se novas perspectivas advindas de observações, protocolos de memória, fragmentos de pensamentos, planos etc. (cf. Altrichter, Posch e Spann, 2018, pp. 25-26).

Na pesquisa atual, não houve análise formal dos diários de pesquisa. No entanto, eles foram peças nas costuras e melhorias entre os ciclos. No capítulo 5 traremos uma breve descrição dos principais pontos levantados através dos diários, bem como as justificativas de suas importâncias.

4.7 Análises qualitativas

Conforme já mencionado no parágrafo introdutório desta seção, análises qualitativas prestam-se a verificar a variedade de perspectivas sobre um tema. Para tal, podem ser utilizadas diferentes fontes, provenientes de materiais já concebidos ou gerados exclusivamente para a pesquisa. Para a atual pesquisa, cujo foco está na visão das/os discentes e na compreensão de suas crenças relacionadas à experiência avaliativa, as entrevistas foram posteriormente submetidas à análise, segundo Bardin, conforme explicado na seção a seguir.

4.7.1 Análise do conteúdo segundo Bardin

Utilizada desde as primeiras tentativas da humanidade de interpretar os livros sagrados, a análise de conteúdo foi sistematizada na década de 1920 (cf. Bardin, 2011, pp. 20-21) como um método. Berelson e Lazarsfeld criaram a definição de análise de conteúdo

no final dos anos 1940 (cf. Bardin, 2011, p. 24) e, em 1977, foi publicada a obra de Bardin *Analyse de Contenu*, onde o método foi estabelecido nos detalhes que servem como base para o uso atual. Para a autora, o termo análise de conteúdo designa:

um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando a obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens (Bardin, 2011, p. 47).

Segundo a autora, a análise de conteúdo é uma metodologia que pode ser aplicada a vários tipos de comunicação e discursos, independentemente do tipo de suporte. O objetivo dessa análise é entender as características, estruturas e modelos dos fragmentos de mensagem em questão. Portanto, o esforço do analista é dividido em duas partes: compreender o significado da comunicação do receptor e desviar o olhar, procurando outra significação e mensagem. A utilização da análise de conteúdo segundo Bardin requer três etapas básicas: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, inferência e interpretação. As três etapas descritas pela autora foram utilizadas neste trabalho.

A pré-análise correspondeu à fase de organização do trabalho. Nessa etapa, a estrutura metodológica deve ser precisa, com procedimentos claros, mas também flexíveis. Geralmente, envolve uma leitura flutuante (o primeiro contato com os documentos a serem analisados), a formulação de objetivos, a criação de indicadores que orientam a interpretação e a preparação formal do material. Por haver entrevistas, elas foram transcritas formando o *corpus* da pesquisa. Como resultado, os documentos seguiram as regras de *exaustividade* (a comunicação foi completa e sem omissão de informações); *representatividade* (a amostra representou o universo a ser investigado); *homogeneidade* (os dados referiram-se ao mesmo tema, foram coletados pelo mesmo indivíduo e obtidos por técnicas iguais); *pertinência* (os documentos estiveram de acordo com conteúdo e objetivo da pesquisa); e *exclusividade* (um elemento não foi classificado em mais de uma categoria). As categorias foram criadas

anteriormente ou posteriormente, ou seja, apenas a partir da teoria (categoria dedutiva) ou depois dos dados serem coletados (categoria indutiva).

No tratamento dos resultados (etapa de inferência e interpretação) procurou-se transformar os dados brutos em informações significativas. Desta forma, não nos detivemos apenas no conteúdo explícito das entrevistas, mas também no conteúdo latente, ou seja, nos sentidos implícitos e nas mensagens que estão por trás das falas. Nesse processo, a análise de conteúdo se concentrou nos chamados “pólos de atração da comunicação”, que são os principais pontos ou temas em torno dos quais as falas dos participantes se organizam. Segundo Bardin (2011, p. 137), a inferência corresponde a esse movimento de tirar conclusões a partir do discurso: por meio de instrumentos como o roteiro de entrevista, é possível identificar relações de causa e consequência e compreender quais fatores podem ter levado a determinada percepção (causas) e quais efeitos ou implicações ela pode gerar (consequências).

O passo seguinte consistiu na interpretação das ideias e sugestões presentes nas entrevistas. Os conceitos identificados formaram, assim, um quadro de significados que forneceram um ponto de referência para a análise global. Sempre que uma nova temática surgia nos dados, realizava-se uma comparação entre as palavras utilizadas e as ações relatadas, a fim de verificar se existia uma ideia central que as unificasse. Seguindo as orientações metodológicas de Bardin, a interpretação dos dados exigiu atenção constante aos marcos teóricos pertinentes à pesquisa, já que o sentido atribuído às falas depende diretamente da relação entre os dados empíricos e o referencial teórico. Para Bardin (cf. 2011, p. 132), as interpretações que levam às inferências sempre buscam descobrir o que está escondido sob a aparente realidade, no que realmente significa o discurso enunciado e o que ele quer dizer sobre certas afirmações aparentemente superficiais.

Ressalta-se, finalmente, que a unidade de análise pode variar de acordo com o pesquisador e objeto de pesquisa: alguns escolherão a palavra, outros escolherão sentenças

ou parágrafos. Na pesquisa em questão foi adotado o tema como unidade de registro como base para a categorização.

4.7.2 A transcrição das entrevistas

As entrevistas, com o total de 5 horas e 37 minutos de duração, foram transcritas de acordo com as regras simples de transcrição semântica descritas por Dresing e Pehl (2018), frequentemente utilizadas em análises de conteúdo. Esse sistema prioriza o discurso verbal e o significado semântico das falas, omitindo elementos idiossincráticos e não verbais, como gagueiras, vocalizações involuntárias e linguagem corporal. A adoção desse método facilita a interpretação dos relatos sem comprometer sua autenticidade e mantém coerência com a análise de conteúdo empregada neste estudo, que enfatiza a construção de significados.

Para melhorar a legibilidade, expressões informais e contrações foram convertidas para a norma-padrão da língua. Por exemplo, "num vou" tornou-se "não vou". Pausas superiores a três segundos foram indicadas por reticências entre parênteses, enquanto interrupções ou hesitações foram marcadas com travessões (—). Interjeições de pensamento (hm...) e de concordância (ahã) foram registradas apenas quando contribuíam para a fluidez do discurso. Risos audíveis foram sinalizados no texto com (risos). Cada mudança de interlocutor foi marcada com um novo parágrafo e identificação pelas três iniciais do respectivo nome.

4.7.3 A estrutura da análise de conteúdo

Após a transcrição integral das entrevistas, o corpus textual foi segmentado em unidades analíticas. Cada entrevista foi examinada minuciosamente, e os trechos relevantes foram selecionados com base em sua pertinência para os objetivos da pesquisa. A segmentação seguiu o critério da unidade temática, de modo que cada recorte expressasse sentidos completos e relevantes, permitindo posterior categorização sem perda de significado. A cada recorte foi atribuído um código que representasse o tema central abordado pelo/a entrevistado/a. A codificação combinou processos dedutivos e indutivos, tanto com a

incorporação de categorias previamente definidas quanto com a emergência de novos eixos analíticos. Em seguida, os códigos foram organizados em eixos temáticos correspondentes às perguntas científicas secundárias.

Para assegurar consistência, os códigos foram padronizados, o que permitiu a agregação de trechos semelhantes sob uma mesma nomenclatura. Esse processo viabilizou a identificação das categorias apresentadas no capítulo de análises qualitativas. O uso do *software* ATLAS.ti, explicado ao final deste capítulo, facilitou a visualização das interconexões entre códigos e evidenciou as relações entre os diferentes temas.

4.8 Análises quantitativas

Segundo Grum e Zydatið (cf. 2022, p. 343), análises quantitativas têm sido cada vez mais utilizadas na pesquisa em línguas estrangeiras ainda que, de acordo com os autores, abordagens puramente numéricas representem uma minoria nas teses e nos trabalhos de qualificação. Tais análises são utilizadas frequentemente como complemento aos métodos qualitativos, por exemplo, no contexto de triangulações de dados ou métodos mistos.

Para a análise quantitativa dos questionários e resultados das avaliações, foram utilizados procedimentos estatísticos que, conforme descreveu Settinieri (cf. 2022, p. 349), englobam diversos métodos de cálculo. Para a autora, a gama pode variar desde métodos básicos, facilmente calculados mentalmente, até métodos muito complexos que requerem o uso de *software* estatístico para a sua realização. Nesse contexto, a estatística pode ser usada para resumir a multiplicidade de valores individuais de medição, tornando-os interpretáveis. Além disso, a estatística pode ser empregada para fazer afirmações sobre as relações numéricas em um estudo específico.

Diferenciando dois ramos da estatística, Settinieri (cf. 2022, p. 351), distingue a estatística inferencial da estatística descritiva. Segundo a autora, a estatística inferencial, ou dedutiva, tem como objetivo determinar a significância de uma descrição para toda a população. Para isso, utilizam-se de testes de hipóteses e empregam-se tanto métodos

simples (univariados ou bivariados) quanto procedimentos mais complexos (multivariados), para tirar conclusões generalizáveis com base na amostra analisada. Na atual pesquisa, entretanto, trabalhamos com estatística descritiva, que, de acordo com Settinieri (cf. 2022, p. 355), tem como foco resumir conjuntos de números por meio de poucos indicadores, concentrando-se na descrição e análise de uma amostra específica em um determinado momento. Na análise da amostra, buscamos identificar valores típicos de uma variável (medidas de tendência central) e compreender discrepâncias significativas em relação a esses valores (medidas de dispersão). Além disso, cruzamos algumas respostas para observar possíveis relações entre variáveis, como, por exemplo, o tipo de escola do/a aluno/a em relação à opinião sobre o nível de dificuldade da prova. Dessa forma, a estatística descritiva permitiu organizar, interpretar os dados e proporcionar uma visão das tendências e dos padrões encontrados.

4.8.1 A análise quantitativa dos questionários

Para a análise dos dados obtidos por meio dos questionários, foram inicialmente utilizados os gráficos e tabelas gerados automaticamente pelo *Microsoft Forms*. Essa ferramenta permitiu uma visualização básica dos resultados, possibilitou uma primeira leitura comparativa entre as respostas dos diferentes grupos e destacou, posteriormente, convergências e divergências relevantes em relação aos dados qualitativos das entrevistas.

Como o *Microsoft Forms* possui limitações quanto à variedade de representações gráficas, a análise quantitativa foi complementada com o apoio da empresa TS Estatísticas (Vassouras, RJ, Brasil), por meio da criação de tabelas e imagens estatísticas adicionais no *Microsoft Excel*, SPSS v.25 e R v.4.4.2. Esses recursos permitiram a organização dos dados em termos de frequência absoluta e relativa para a compreensão da importância relativa de cada variável dentro do conjunto total de respostas.

4.8.2 A análise das perguntas abertas dos questionários

De acordo com Bardin (2011, pp. 173–181), a análise de conteúdo de elementos textuais pode envolver diferentes procedimentos, como a medição de frequências, a análise de indicadores previamente definidos para avaliar determinados aspectos, a análise de valência (relações entre palavras) ou ainda a intensidade das informações presentes.

No caso desta pesquisa, o número reduzido de perguntas abertas nos questionários resultou em um volume limitado de textos. Por essa razão, adotou-se uma análise por indicadores, útil para identificar padrões em conjuntos de dados de texto livre, considerando a incidência de expressões e suas relações semânticas no contexto geral da investigação. Além disso, quando os comentários abertos apresentavam relação direta com o tema de uma pergunta específica, eles foram incorporados à respectiva análise, de forma a complementar a interpretação dos dados quantitativos. Essa organização foi ainda subdividida por ciclo sempre que essa diferenciação temporal contribuiu para a compreensão das percepções das/os respondentes.

4.8.3 As estatísticas dos resultados dos exames

Também no âmbito quantitativo, fez-se uso de análises de estatísticas para descrever os resultados dos dois exames apresentados nesta pesquisa, cada um nos três diferentes ciclos. Para trazer os resultados numéricos através das notas obtidas pelas/os alunas/os, sendo 100 a maior nota possível alcançada e 0, a menor, foram calculados os seguintes valores:

- A moda, a média e a mediana obtidas entre os resultados parciais da prova de leitura, audição, produção escrita e prova oral dos Exame I e II separadamente, assim como os resultados gerais e a menção ao desvio padrão.
- Adicionalmente, foram apresentados, separadamente, os resultados pelos tipos de alunas/os já mencionados (tipo 1, tipo 2 e tipo 3) nos Exame I e Exame II.

Como as provas foram concebidas ancoradas nas diferentes habilidades produtivas e receptivas, faz-se também necessário avaliar seus resultados não só de forma integral, mas também segregada, principalmente no intuito de saber se não houve grandes discrepâncias entre as habilidades de leitura, escrita, audição e fala. O objetivo foi constatar se os níveis estabelecidos são razoáveis, ou seja, nem muito fáceis nem muito difíceis.

4.9 A triangulação dos dados obtidos e o resumo da metodologia

De acordo com Knorr e Schramm (cf. 2022, p. 97), a triangulação é uma estratégia metodológica na qual um objeto de pesquisa é examinado a partir de duas ou mais perspectivas, combinando diferentes métodos, fontes de dados, abordagens teóricas ou influências de vários pesquisadores. Não se trata de uma garantia de qualidade da pesquisa, mas sim de uma ferramenta útil para aumentar a confiabilidade e validade dos resultados. O termo, originado da topografia, é usado para a localização precisa de um objeto por meio de pontos fixos conhecidos, sendo, na pesquisa social, uma metáfora usada para buscar resultados mais precisos ao empregar múltiplos pontos de referência.

Segundo as autoras, inicialmente, a triangulação era aplicada especialmente em estudos quantitativos, ao contrabalançar a reatividade dos métodos com o uso de vários instrumentos de medição. A abordagem procurava compensar as fraquezas de um método por meio de testes complementares, eliminando artefatos de medição. Há, entretanto, discussões sobre a relação entre ambas as abordagens em um design de pesquisa, a ponderação dos resultados, a sequência de uso de cada método e como lidar com divergências, que podem, inclusive, ser interpretadas como oportunidades de aprofundamento analítico. Uma vez que a busca por explicações alternativas pode levar à modificação de teorias (cf. Lamnek, 2010, p. 259), a combinação de métodos deve ser feita de forma cuidadosa para garantir a coerência e a complementaridade.

A triangulação de métodos, apresentada nesta pesquisa, designa-se uma forma específica de triangulação metodológica, com combinação de métodos de pesquisa

quantitativos e qualitativos. Essa mistura de métodos, que no passado unia paradigmas quase incompatíveis, atualmente não é mais questionada. Partindo de tais premissas, as múltiplas abordagens descritas nas seções anteriores corroboraram para as respostas às perguntas-científicas previamente definidas, tendo cada abordagem seu papel. Assim, foi realizada a triangulação, composta por:

- A análise qualitativa por Bardin das 18 entrevistas nas categorias dedutivas e indutivas;
- A análise quantitativa dos 43 questionários dos três ciclos, analisando intrinsecamente possíveis discrepâncias entre os ciclos e níveis das provas;
- As estatísticas dos 31 Exames I e dos 12 Exames II dos três ciclos.

A análise quantitativa dos questionários e suas perguntas abertas trouxeram uma visão geral mais numérica, porém mais superficial da experiência avaliativa das/os alunas/os em cada um dos ciclos. A análise qualitativa das entrevistas concedidas pelos/as alunos/as buscou o aprofundamento de temas que, porventura, tenham ficado em aberto, principalmente com o intuito de subdividi-las/os tanto por tipos de alunas/os quanto por tipo de relação com a LH. As estatísticas dos resultados das provas objetivaram, conforme mencionado previamente, informar se os níveis pré-definidos das quatro habilidades estavam razoavelmente de acordo com o público em questão. As múltiplas abordagens e o conceito avaliativo oriundo procuraram responder à pergunta-científica central acerca de como documentar os conhecimentos linguísticos e/ou progressos de aprendizagem dos/as alunos/as adolescentes de ESU-LP. É importante salientar que as anotações dos diários entre o projeto-piloto e os ciclos serviram para o aperfeiçoamento do conceito apresentado, e não colaboram diretamente com as conclusões deste trabalho. Apresentam-se, dessa forma, como peças de engrenagem para a obtenção do produto.

Em síntese, com o intuito de condensar as principais ideias trazidas neste capítulo metodológico, foi elaborado o quadro abaixo:

Tabela 2:

Resumo da metodologia

Aspecto	Descrição
Tipo de Pesquisa	Pesquisa-ação em três ciclos, com abordagem qualitativa e quantitativa. A pesquisa busca documentar e aprimorar a experiência de avaliação de alunas/os de ESU-LP através da implementação de exames de proficiência e análise da experiência.
Amostra	Amostra de aglomerados (Döring & Bortz, 2016), composta por alunas/os de ESU-LP dos sec. I e II de Viena que, voluntariamente, participaram dos exames. Um total 43 alunas/os realizaram os exames e 18 foram entrevistadas/os.
Crítérios para Seleção dos Entrevistados	Representatividade dos perfis linguísticos e tipos de exame: - Tipo 1: LP como L1 antes do alemão; - Tipo 2: uso regular e funcional da LP em ambiente doméstico; - Tipo 3: competência predominantemente receptiva.
Instrumentos de Coleta de Dados	Após os exames, aplicação de questionários <i>online</i> via <i>Microsoft Forms</i> , bilíngues: Informações sobre o perfil das/os estudantes (idade, tipo escolar, proficiência); Experiência com os exames (motivações, dificuldades); Percepção sobre a LP e suas variedades linguísticas; Entrevistas: semiestruturadas com três eixos: experiência com a prova de proficiência, impacto na percepção do valor das aulas de SEU, aceitação da LP pluricêntrica. Transcrições por Dresing e Pehl (2018).
Análises Qualitativas e Quantitativas	Análise de conteúdo (Bardin, 2011): Categorização temática com auxílio do <i>software</i> ATLAS.ti 23 para segmentação e codificação textual; Análises estatísticas: Estatística descritiva aplicada aos 43 questionários e aos resultados dos exames; Cálculo de média, moda e mediana das notas gerais e por competência; - Distribuição dos resultados por prova e perfis linguísticos.

Aspecto	Descrição
Triangulação de Dados	Triangulação metodológica (Knorr & Schramm, 2022) para cruzamento de dados qualitativos e quantitativos

4.10 O uso de ferramentas digitais e questões éticas

Segundo Legutke e Schramm (cf. 2022, p. 114), todos os tipos de pesquisa, independentemente de sua tradição, estão sujeitos a códigos éticos. Küster (cf. 2011, p. 139) propõe estruturar a complexidade da ética na pesquisa em línguas estrangeiras sob duas perspectivas e em cinco campos de atuação. A “perspectiva prudente” abrange a responsabilidade do/a pesquisador/a consigo mesmo e em relação ao seu ambiente pessoal, enquanto a “perspectiva moral” inclui a responsabilidade do/a pesquisador/a perante a comunidade científica, demonstrada pela diligência, confiabilidade, honestidade, rigor, transparência, integridade e retidão no processo de pesquisa. Além disso, na perspectiva moral, está presente a responsabilidade do/a pesquisador/a em relação aos indivíduos diretamente pesquisados ou envolvidos no processo de pesquisa e na responsabilidade do/a pesquisador/a perante instituições sociais e universitárias, bem como suas exigências pré-definidas (cf. Legutke e Schramm, 2022, p. 121). Nesse contexto, o uso de tecnologias digitais deve ser compreendido não apenas como um recurso técnico, mas também como uma escolha metodológica que envolve responsabilidade e discernimento por parte dos/as pesquisadores/as. Dessa forma, a seleção e a aplicação dessas ferramentas exigem critérios de transparência, rigor e autoria.

Diante das perspectivas descritas, diferentes ferramentas digitais foram incorporadas em etapas selecionadas desta pesquisa, com o objetivo de otimizar processos como a coleta, a organização, a análise e a representação dos dados, sem renunciar à responsabilidade crítica e reflexiva. A aplicação dos questionários foi realizada por meio da plataforma *Microsoft*

Forms, o que facilitou o envio, a sistematização e o armazenamento seguro dos dados coletados. Por uma questão de proteção de dados, utilizou-se a conta institucional da professora-pesquisadora vinculada à escola onde se realizou a investigação. O *software* ATLAS.ti 23, adquirido por meio de licença acadêmica da Universidade de Viena, foi empregado para a codificação sistemática das entrevistas, categorização dos dados e identificação de padrões emergentes, conforme descrito na seção 4.7.3. Complementarmente, foram utilizadas ferramentas institucionais de inteligência artificial com fins acadêmicos, como o *uniGPT*, plataforma alinhada com padrões rígidos de proteções de dados e disponibilizada para funcionários/as da Universidade de Graz, onde a pesquisadora atua. Esse recurso foi aplicado de forma pontual ao longo da tese para apoiar na organização de ideias previamente elaboradas pela própria pesquisadora bem como na ajuda da configuração de alguns dos gráficos, sempre baseados em dados empíricos previamente coletados e analisados de forma independente.

Adicionalmente, a transcrição integral das entrevistas foi realizada com o auxílio da ferramenta digital *Transkriptor*, o que permitiu maior agilidade na conversão do material oral em texto. Todas as transcrições passaram por revisão manual e ajustes semânticos, de forma a preservar a fidedignidade das falas originais de acordo com o código de transcrição estabelecido. Por fim, recorreu-se também a tradutores digitais acadêmicos como *Deepl*, como apoio à leitura e comparação de textos especializados em diferentes idiomas, especialmente no tratamento de literatura teórica multilíngue. Em todas essas etapas, o uso das ferramentas digitais foi orientado por critérios de discernimento ético e controle crítico. Foi garantido que nenhuma interpretação, categorização ou representação tenha sido automatizada ou atribuída a sistemas externos. As decisões analíticas e reflexivas permaneceram sob responsabilidade exclusiva da pesquisadora, que utilizou tais recursos como instrumentos de apoio e não como substitutos de trabalho intelectual.

Além da atenção aos aspectos técnicos e metodológicos, o fato de a pesquisa estar inserida num ambiente escolar exigiu cuidados específicos no que diz respeito à participação

voluntária, ao consentimento informado e à proteção das pessoas envolvidas. Em conformidade com os princípios éticos discutidos por Legutke e Schramm (cf. 2022, p. 114), foi necessário considerar as condições reais de compreensão e autonomia dos/as participantes adolescentes, respeitar suas decisões e prevenir qualquer forma de constrangimento ou exposição indevida. Para os autores supracitados, os princípios éticos devem ser considerados e abordados nas publicações correspondentes, especialmente quando há dúvidas sobre a capacidade dos/as parceiros/as de pesquisa de compreender o consentimento informado, algo particularmente relevante em menores de idade e na pesquisa em línguas estrangeiras. Para tanto, na pesquisa aqui apresentada, foram utilizados documentos de autorização em português e alemão.¹⁴ Em ambiente escolar, com público adolescente, fez-se necessário também averiguar questões relacionadas ao estresse escolar e desconforto. Dessa forma, foi tomada, em conjunto com os/as alunos/as, a decisão da realização dos exames de proficiência somente no final de junho, após totalmente encerrado o período das provas escolares. Ficou claro, da mesma forma, que não haveria nenhum prejuízo em caso de abandono da intenção de realizar os exames ou em caso de obtenção de nota negativa. As notas somente seriam divulgadas aos/às alunos/as após o período de férias escolares, não havendo qualquer repercussão tanto para os/as responsáveis quanto para as instituições de ensino.

Na pesquisa aqui apresentada, solicitou-se previamente a autorização do conselho escolar concedida pelo grêmio de professores do Ginásio Acadêmico de Viena, segundo recomendações da Direção de Educação de Viena (*Bildungsdirektion Wien*)¹⁵. A coleta de dados foi iniciada após tais aprovações por meio de assinaturas e carimbo escolar. Tanto a realização dos exames como as respostas via questionário ou entrevista foram totalmente voluntárias e deixaram claro o anonimato dos/as participantes nas etapas de análise de dados.

¹⁴ O documento de autorização parental se encontra no apêndice deste trabalho, as versões assinadas pelos pais encontram-se com a professora-pesquisadora.

¹⁵ O documento de autorização escolar para a pesquisa encontra-se nos arquivos u:space da Universidade por motivo de proteção de dados.

Visando à não atribuição direta dos/as participantes em consequência da publicação do trabalho em questão, foram utilizados, nas entrevistas, pseudônimos previamente acordados entre a professora-pesquisadora e o/a entrevistado/a. O critério de escolha foi baseado em nomes comuns, vistos com frequência no público equivalente, e sugestão do/a próprio/a aluno/a. O processo de pseudomização é importante parte da anonimização dos dados (cf. Meyerman e Porzelt, 2014, p. 6) e traz a vantagem, se comparado com a utilização de iniciais, de aumentar o anonimato do/a entrevistado/a e, concomitantemente, facilitar a leitura do texto apresentado. Para Meyerman e Porzelt (cf. 2014, p. 7), é de valia utilizar um nome comparável e da(s) mesma(s) origem(ns) ou círculo cultural, mesmo quando não se trata de relatos muito sensíveis, como é o caso da pesquisa aqui apresentada. A língua que seria utilizada (português ou alemão) no preenchimento dos questionários e na entrevista também foi definida unicamente pelo/a entrevistado/a. Ao final da pesquisa, entrou-se em contato com instituições como a Secretaria de Educação em Viena (*Bildungsdirektion Wien*), o Setor Cultural da Embaixada do Brasil em Viena e o Instituto Camões Viena, ambos como representantes dos Ministérios de Relações Internacionais brasileiro e português e corresponsáveis pela promoção da LP no exterior. Deu-se um retorno por escrito dos resultados gerais obtidos na pesquisa, sem identificação dos/as participantes. A pesquisadora ficou à disposição das instituições e dos/as participantes e responsáveis para esclarecer dúvidas, nível de validade das certificações elaboradas e para informar sobre os objetivos da pesquisa.

Conclui-se, assim, a exposição da abordagem metodológica adotada nesta pesquisa, no qual explicitamos a construção dos ciclos investigativos, as formas de coleta e a análise de dados a fim de uma condução contextualizada do estudo. O próximo capítulo abordará a análise qualitativa, aprofundará os registros do diário da professora-pesquisadora e a caracterização dos perfis dos/as alunos/as participantes com o intuito de possibilitar uma compreensão das múltiplas dimensões envolvidas na experiência avaliativa em ESU-LP.

5 A APRESENTAÇÃO E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS QUALITATIVOS

5.1 Ciclos e reflexões através de diários de pesquisa

A atual pesquisa-ação contou com três ciclos devidamente documentados através dos diários de pesquisa. Partiu-se de um ponto central de preparo, aplicação de exames de proficiência para o público-alvo, com posterior entrega de certificados e coletas de dados quantitativos e qualitativos. As reflexões durante cada ciclo buscaram aprimorar os ciclos subsequentes sob o ponto de vista de todos/as os/as envolvidos/as (Altrichter, Posch e Spann, 2018). Abaixo há um relato de cada ciclo com o resumo das impressões anotadas nos diários da pesquisadora e a descrição dos certificados elaborados.

5.1.1 Diário de pesquisa do ciclo 1 e certificados

O ciclo 1 ocorreu entre maio de 2022 e maio de 2023. A professora-pesquisadora iniciou a pesquisa-ação “Certificação Linguística para Português como Língua de Herança” após obter a permissão de instituições como a *Bildungsdirektion Wien* e consenso no grêmio escolar da escola acolhedora das aulas de português ESU, *Akademisches Gymnasium Wien*. O material destinado às provas escritas e orais foi feito pela própria pesquisadora em parceria com a Prof. Dra. Karina de Rezende-Fohringer, professora de ESU da Baixa Áustria do segmento primário. Para o pagamento da professora colaboradora, foi levantada uma contribuição financeira por meio do Setor Cultural da Embaixada do Brasil em Viena depois da apresentação do projeto. Além da contribuição financeira, o Setor Cultural nos concedeu a possibilidade de uso do logotipo da Embaixada nos certificados. Outra parceria alcançada foi com o Instituto Camões Viena, cujo professor responsável, Prof. Mag. Alcides Murtinheira, não só participou como co-avaliador dos Exames orais, mas também, após visualização de todos o material avaliativo, permitiu que a pesquisadora utilizasse o logotipo da instituição em questão, uma vez que o escritório de Viena, por ser de pequeno porte, não é posto de aplicação das provas oficiais advindas do Instituto Camões, como Caple e EPE.

O primeiro ciclo da pesquisa contou com 13 participantes, alunos/as que voluntariamente demonstraram o desejo de realizar as provas de proficiência elaboradas sob o projeto Exames de Português para Jovens Falantes I e II. É importante ressaltar que a oportunidade foi oferecida a todos/as os/as alunos/as com chance de aprovação a partir do sétimo ano escolar (ou terceiro ano do secundário I), sendo que, maior indicação ao Exame I aos/as alunos/as de terceiro, quarto ou quinto ano (entre 12 e 15 anos) e principal indicação ao Exame II a alunos/as a partir do sexto ano (secundário II ou *Oberstufe*, entre 16 e 19 anos). Foi explicado o nível dos exames segundo o QECR e o que seria esperado: o nível B1 para o Exame I e o nível B2 para o Exame II. Explicitou-se que não haveria nenhum tipo de consequência se eles/as não fossem aprovados no Exame, e, se aprovados/as, ganhariam uma certificação com assinatura de dois professores e dos dois órgãos parceiros. Os/as alunos/as mostraram-se, em geral, de acordo com a ideia, uma vez que já haviam surgido diversas vezes indagações sobre avaliação em LP ou notas na disciplina.

Após um curto período de aulas preparatórias, que incluíram dicas para a prova e breves questões simuladas, disponibilizadas tanto aos/as alunos/as interessados/as nas provas quanto àqueles/as que não tinham a intenção de realizá-las, os Exames ocorreram em junho de 2022. As aulas preparatórias, realizadas ao longo da segunda metade de maio, tiveram como principal objetivo proporcionar maior segurança aos/as candidatos/as e não trazer novos tópicos de ensino. A aplicação das provas seguiu o seguinte cronograma, definido estrategicamente: a prova escrita foi realizada na tarde de 23 de junho, enquanto a prova oral ocorreu na tarde de 24 de junho. As datas foram escolhidas de forma a coincidir com o término das provas obrigatórias das escolas. Conforme já mencionado, a prova oral contou com a presença de dois professores: a professora-pesquisadora e o professor leitor do Instituto Camões Viena. Os/as alunos/as receberam seus resultados em setembro do mesmo ano, logo após as férias de verão, e alguns meses depois houve a cerimônia de entrega dos certificados. A pesquisadora voltou a explicar aos/as participantes o objetivo da pesquisa e, em seguida, solicitou que preenchessem um questionário. Sete alunos/as do ciclo

em questão foram convidados/as a participar de entrevistas. Os critérios de escolha foram previamente explicados no capítulo metodológico. Os questionários foram preenchidos entre fevereiro e março de 2023. As entrevistas ocorreram logo depois de o roteiro de entrevista ser estabelecido em grupo de estudo.

As anotações do diário apontaram que, de modo geral, a participação nas provas foi muito bem aceita pelos/as alunos/as. Houve apenas um questionamento por parte de uma aluna de 13 anos (falante de português como L1, e, ainda, aprendiz de língua alemã), que quis entender sobre a conquista do nível B1 para uma pessoa, como ela, tida como “falante nativa” que, de alguma forma, almeja o nível B1 em alemão e não em português. Tal questionamento foi levado muito a sério pela professora-pesquisadora, levando-a a profunda reflexão sobre o sentido desses exames para esse perfil de aluno/a. Por isso, decidiu não registrar o nível B1 ou B2 nos certificados, mas somente a descrição resumida do que esses níveis significariam. Havia uma clara vontade por parte da aluna de realizar a prova ou “uma prova”, mas a designação “B1” realmente a incomodava. A professora-pesquisadora, então, explicou à turma o que seriam os níveis B1 ou B2 e o que cada um representaria em termos comunicativos. Um aspecto importante que também foi considerado foi que o nível B2 demanda gêneros textuais argumentativos, ensinados somente a partir das turmas de secundário II. Além disso, era preciso considerar que seus textos de leitura são complexos e a prova, como um todo, exige dos/as candidatos/as um nível de maturidade que, geralmente, não deve ser exigido de jovens de 13 ou 14 anos. Tais explicações foram bem compreendidas pelos/as alunos/as.

No ciclo I, houve 18¹⁶ alunos/as da faixa etária prevista e com indicação para o exame. Conforme mencionado, 13 quiseram realizar as provas, sendo que oito realizaram o Exame I e cinco, o Exame II. Os motivos para a não realização da prova foram a necessidade de esperar mais um ano, a falta de tempo ou o desinteresse em realizá-la. A falta de tempo foi,

¹⁶ Dados da pesquisadora segundo lista de alunos/as matriculados/as (ano letivo 2022) obtida através da *Bildungsdirektion Wien*.

principalmente, justificada por alunos/as candidatos/as ao Exame II, pois já se encontravam em época de exames finais escolares (*Matura*) e perceberam o conflito de calendário com a viagem de classe. Dessa forma, pode-se contabilizar 72,2% de participação ativa do público para o qual a prova foi efetivamente recomendada, ou seja, alunos/as com chances reais de serem aprovados/as nos Exames, que devem ser opcionais. Quanto à variedade linguística dos participantes, houve 11 inscrições de falantes de PB e 2 inscrições de PE.

Conforme já previsto, os resultados obtidos foram de 100% de aprovação nos 2 exames. Os resultados detalhados apareceram na seção quantitativa deste trabalho. Em setembro de 2022, os/as alunos/as tiveram a oportunidade de analisar suas provas, perceber erros e acertos e tirar possíveis dúvidas. A possibilidade de levarem as provas para casa ou fotografá-las foi totalmente vetada, uma vez que era do conhecimento de todas/os, que parte do conteúdo das provas seria/poderia ser reutilizado para os futuros ciclos. Em novembro, foi realizada uma breve recepção nas instalações da Embaixada do Brasil em Viena para a entrega dos certificados, que aconteceu com a presença do diplomata responsável pelo Setor Cultural. Compareceram à cerimônia de entrega 10 alunas/os que fizeram as provas e sete alunos/as convidados/as que desejavam fazer a prova no futuro. Apesar de o evento não ter sido pensado necessariamente para responsáveis (foi em horário de aula e em uma sala relativamente pequena), o pai de uma aluna manifestou desejo de estar presente foi-lhe dada a autorização, inclusive para fotografar o evento. Os certificados foram elaborados pela pesquisadora, sendo necessário dar ênfase ao texto contido no verso do documento. Nesse ciclo, o texto foi apresentado no certificado do Exame I foi o seguinte ¹⁷:

* Português para Jovens Falantes I: O exame foi idealizado para alunos/as a partir da sétima série escolar inscritos/as nas aulas de Português como Língua de Herança na grade curricular austríaca. A/O falante comunica-se através da escrita, leitura, fala e compreensão auditiva em assuntos cotidianos como escola, lazer, festividades etc. É capaz de produzir textos sobre áreas familiares que descrevam suas experiências e impressões. Pode ainda opinar sobre planos e discussões. (cf. Ringhofer, 2023, pp. 41-42, baseado no QECR, Conselho da Europa, 2001)

* Português para Jovens Falantes I: *Die Prüfung wurde für Schüler*innen ab dem siebten Schuljahr*

¹⁷ Todos os textos apresentados nos certificados são de autoria da pesquisadora e baseados nos documentos do QECR.

*konzipiert, die am Unterricht für Portugiesisch als Erstsprache in den österreichischen Schulen teilnehmen. Der/Die Schüler*in kommuniziert durch Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören in alltäglichen Situationen wie Schule, Freizeit, Feste usw. Er/Sie kann Texte zu vertrauten Themen verfassen, die seine Erfahrungen und Eindrücke beschreiben. Er/Sie kann auch seine Meinung in Diskussionen äußern und argumentieren. (cf. GERS, Europarat, 2001)*

Texto apresentado no certificado do Exame II:

* Português para Jovens Falantes II: O Exame foi idealizado para jovens a partir dos 16 anos inscritos/as nas aulas de Português como Língua de Herança na grade curricular austríaca. O/a falante consegue desenvolver-se através da leitura, escrita, fala e audição em diversas situações, podendo interpretar, descrever, relatar e argumentar sobre diferentes temas. É capaz de produzir textos claros e estruturados em diferentes gêneros, expondo mais de um ponto de vista sobre um assunto. Pode expressar-se com fluidez e compreender as sutilezas da língua. (cf. Ringhofer, 2023, pp. 41-42, baseado no QECR, Conselho da Europa, 2001)

**Português para Jovens Falantes II: Die Prüfung wurde für Schüler*innen ab 16 Jahren konzipiert, die am Unterricht für Portugiesisch als Erstsprache in den österreichischen Schulen teilnehmen. Der Prüfling kommuniziert durch Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören in verschiedensten Situationen. Der/Die Schüler*in interpretiert, beschreibt, berichtet und argumentiert über unterschiedliche Themen. Er/Sie kann klare und gut strukturierte Texte verfassen und dabei verschiedene Standpunkte äußern. Er/Sie kann sich flüssig ausdrücken und Feinheiten der Sprache erkennen. . (cf. GERS, Europarat, 2001)*

Conforme pode-se constatar, foram apresentados, no verso dos certificados, textos em português e alemão com um breve resumo do que seriam os níveis B1 e B2, respectivamente. Com o intuito de aumentar o nível de identificação e compreensão por parte dos/as alunos/as, não foi mencionado exatamente a que nível se refere cada certificação, mas sim os pré-requisitos para a aprovação. Nas etapas seguintes à entrega dos certificados, demos continuidade às coletas de dados, inicialmente por meio dos questionários e, posteriormente por meio das entrevistas.

Tendo em conta, o fato de uma pesquisa-ação compreender também equipe de colegas, foi solicitado um retorno para aos/às participantes que atuaram ativamente do projeto. Assim, podem-se mencionar as palavras do Prof. Mag. Alcides Murtinheira que se mostrou feliz em conhecer os/as alunos/as no momento da aplicação dos exames orais, elogiando-os/as e o projeto. O professor disse ter muito apreciado a oportunidade de ver jovens lusófonos mostrarem o que sabem, que gostou da tarde que atuou como avaliador e

que estará sempre disposto a colaborar mais vezes. Quanto à equipe de professoras de POLH na Áustria, destacamos o envolvimento da professora da Baixa Áustria, que se interessou pelos resultados e pela futura participação de seus/suas alunos/as. Por sua vez, a professora do Tirol achou a iniciativa primordial e compartilhou informações sobre sua realidade distinta com os/as alunos/as do secundário, já que seu estado permite que a LP seja eleita para o exame oral da *Matura*. Como essa opção não é oferecida aos/às alunas/os em Viena, ela expressou grande apoio a projetos desse cunho.

Resumidamente pode-se dizer que a situação vista pelo ângulo de alunos/as, pais e colegas foi vista de forma positiva, porém, para alguns/mas alunos/as, com certa indiferença. Não houve, após o recebimento das provas, qualquer crítica direta ou discordância com os resultados. Percebeu-se que muitos/as alunos/as se surpreenderam ao verem suas notas, pois esperaram, eventualmente, maior punição a desvios ortográficos ou gramaticais nas redações. Ocorreu, entretanto, da parte da professora-pesquisadora, duas autocríticas: uma ainda relacionada à (não)-utilização do QECR nos papéis da certificação (uma vez que uma pergunta direta sobre o nível foi feita por uma aluna entrevistada) e outra relacionada ao desempenho (pouco condizente, ou seja, resultado de menos de 90% dos pontos do Exame I de nível B1) obtido por um aluno que possui plena proficiência em LP como L1. Ele não se mostrou necessariamente frustrado, talvez por, de fato, não compreender do que se trata o nível em questão, mas fez a professora-pesquisadora tentar imaginar uma forma de avaliar com pontos extras, recompensando, assim, alunos/as com LP como L1, que trazem especial riqueza de estruturas e vocabulário em suas habilidades produtivas.

O ponto alto dos retornos trazidos pelos/as alunos/as se deu através de uma das entrevistas, contendo o comentário da aluna de pouco uso diário da LP, até então com dificuldades na língua. Ela afirmou ter se preparado muito para a prova e estudado intensivamente vocabulário e gramática, preenchendo diversas fichas de estudo, e, por isso, conseguiu a aprovação. Disse que, desde então, sabe bem mais português.

O encerramento de ciclo 1 se deu junto com uma excelente troca de ideias com a Prof. Valéria Schörghofer-Queiroz, então professora de ESU-LP no segmento primário de Viena, pesquisadora na área de linguística e, à época, participante do mesmo grupo de estudos da professora-pesquisadora. A colega sugeriu uma abordagem holística de trabalho, sem se fixar rigidamente em apenas um nível, como ocorre muitas vezes nos exames CELPE-Bras, com os quais ela tem experiência. Essa sugestão se deu pelo fato de a professora-pesquisadora neste trabalho estava insegura em relação à (não) utilização do QECR e a já mencionada heterogeneidade dos/as alunos/as.

A partir das reflexões feitas durante o primeiro ciclo, foram identificadas duas principais áreas de melhoria para o ciclo seguinte: (1) A necessidade de uma abordagem um pouco mais holística na certificação, considerando perfis variados de alunos/as, especialmente falantes de LP como L1; (2) Para tal, a importância de critérios diferenciados para premiar o desempenho avançado de alunos/as com elevado grau de proficiência. Essas questões foram incorporadas no planejamento do ciclo 2 e levaram a pequenas mudanças para o que ocorreu no ano seguinte.

5.1.2 Diário de pesquisa do ciclo 2 e novos certificados

O ciclo 2 ocorreu entre maio de 2023 e fevereiro de 2024, sendo semelhante ao ciclo anterior quanto aos procedimentos. O material da prova escrita e oral foi levemente adaptado pela pesquisadora, mais uma vez, em parceria com a Prof. Dra. Karina de Rezende-Fohringer, contando também com o apoio financeiro do Setor Cultural da Embaixada do Brasil em Viena. As adaptações não se deram na essência das provas, mas sim em detalhes que pudessem evitar trocas de informações sobre o seu conteúdo, como, por exemplo, a ordem de algumas questões e os temas das redações e das provas orais.

No segundo ciclo, que ocorreu em 2023, houve 18 indicações a alunos/as que se encontravam no ano e nível adequados. No entanto, participaram 15 alunos/as, sendo que 11 se inscreveram para o Exame I e 4, para o Exame II, todos após a indicação da professora-

pesquisadora. Quanto à variedade, tivemos 13 falantes de PB e 2 falantes das duas variedades (pai português e mãe brasileira). Assim, 3 alunos/as aptos/as não participaram dos exames, caracterizando um percentual de 83,3 % de participação.

Como no ciclo anterior, houve aulas preparatórias durante a segunda metade do mês de maio, sendo que, naturalmente, todos os/as alunos/as, inclusive os/as que não iriam realizar os exames, puderam participar das revisões. As provas do segundo ciclo ocorreram em junho de 2023, especificamente dia 16 de junho (prova escrita) e 23 de junho (prova oral), que novamente contou com a presença do Prof. Mag. Alcides Murtinheira, na tarde da prova oral. Para o tal ciclo, houve mudanças nos critérios de correção das habilidades produtivas, tendo a professora-pesquisadora estabelecido que alunos/as que utilizarem na escrita e oralidade estruturas avançadas, elementos diferenciadores e predominante ausência de interferência linguística de outras línguas como inglês e alemão ganhariam até dois pontos extras por subteste de escrita e oralidade. Para isso, a grade de critérios de pontuação foi adaptada. Tal grade será detalhada no capítulo 8, no tópico “conceito avaliativo”.

Da mesma forma que o ano anterior, os/as alunos/as receberam seus resultados em setembro, seguido por uma breve recepção nas instalações da Embaixada do Brasil em Viena para a entrega dos certificados. Os questionários para os dados quantitativos foram preenchidos entre outubro e novembro de 2023, tendo sido inseridas novas perguntas abertas aos questionários deste ciclo. No ciclo em questão, entre janeiro e março de 2024, ocorreram 11 entrevistas, que se mostraram muito mais longas que as entrevistas do primeiro ciclo. Isso se deu devido ao aumento do número de questões do roteiro de entrevista e ao uso, por parte da professora-pesquisadora, de técnicas que procuraram extrair mais conteúdo dos/as entrevistados/as.

No que tange à entrega das certificações, foram apresentados certificados bastante semelhantes aos do ciclo anterior, porém, conforme já mencionado, com diferença textual quanto à descrição adicional para alunos/as que, utilizando ou não os pontos extras,

obtivessem mais de 90% dos pontos (e nota final “excelente”), como prática no sentido de deixar o processo de certificação mais abrangente, conforme consta abaixo:

Texto adicional apresentado no certificado do Exame I:

Informação adicional: Através de sua fluência e alta adequação linguística nas situações de oralidade e escrita, a/o aluna/o (*nome do/a aluno/a*) demonstrou ter sólida desenvoltura em língua portuguesa.

*Zusätzliche Information: Durch seinen Redefluss und hohe Angemessenheit in den mündlichen und schriftlichen Situationen hat der/die Schüler*in (nome do/a aluno/a) ein solides Sprachniveau im Portugiesischen bestätigt.*

Já para o Exame II, foi adicionado o nível B2, conforme solicitação de alguns/algumas alunos/as. Assim, o texto final apresentado no certificado do Exame II apresentou-se:

* Português para Jovens Falantes II: O Exame foi idealizado para jovens a partir dos 16 anos inscritos nas aulas de Português como Língua de Herança na grade curricular austríaca. A/O falante consegue desenvolver-se através da leitura, escrita, fala e audição em diversas situações, podendo interpretar, descrever, relatar e argumentar sobre diferentes temas. É capaz de produzir textos claros e estruturados em diferentes gêneros, expondo mais de um ponto de vista sobre um assunto. Pode expressar-se com fluidez e compreender sutilezas da língua. Nível linguístico mínimo para esse certificado: B2. (cf. Ringhofer, 2023, pp. 41-42, baseado no QECR, Conselho da Europa, 2001)

* Português para Jovens Falantes II: *Die Prüfung wurde für Schüler*innen ab 16 Jahren konzipiert, die am Unterricht für Portugiesisch als Erstsprache in den österreichischen Schulen teilnehmen. Der Prüfling kommuniziert durch Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören in verschiedensten Situationen. Er interpretiert, beschreibt, berichtet und argumentiert über unterschiedliche Themen. Der/Die Schülerin kann klare und gut strukturierte Texte verfassen und dabei verschiedene Standpunkte äußern. Er/Sie kann sich flüssig ausdrücken und Feinheiten der Sprache erkennen. Mindestsprachniveau für dieses Zertifikat: B2. (cf. GERS, Europarat, 2001)*

Diferente do Exame I, não houve nos Exames II texto adicional aos/às alunos/as que tiveram aprovação com mais de 90% dos pontos, pois o nível B2, por si só, já deveria demonstrar sólida desenvoltura em uma língua. A professora-pesquisadora refletiu, no entanto, se tal decisão não seria injusta com alunos/as de alta proficiência que absorveram o Exame II, uma vez que, possivelmente, poderiam ter conseguidos níveis como o C1, caso houvesse a possibilidade de tais provas serem oferecidas.

Os *feedbacks* dos/as professores/as que acompanharam o desenvolvimento do segundo ciclo da pesquisa foram positivos, com pontuais sugestões para o terceiro ciclo, especialmente no que diz respeito à elaboração de material preparatório. Uma interessante

notícia veio da professora da Baixa Áustria (do segmento primário, com alunos/as do secundário integrados à turma), que comentou ser de grande valia para esses/as aluno/as realizar os exames, pois a tendência é que deixem de cursar as aulas de POLH devido à discrepância de idade em relação aos/às novos/as, e muito jovens, alunos/as que chegam a cada ano. Assim, ficou combinado que, no terceiro ciclo, haveria a participação de dois adolescentes da Baixa Áustria como uma possibilidade de o certificado ser um documento de encerramento das aulas de ESU-LP para ambos.

Atenção especial foi dada ao evento de entrega de certificados, com a presença de 13 dos 15 alunos/as e, desta vez, também com presença de nove adultos (pais/mães e/ou responsáveis) no total. Foi um momento bastante positivo de troca de todos os envolvidos. Os pais também fizeram as vezes de fotógrafos de seus/suas filhos/as com os certificados, e ofereceram aplausos.

No ciclo em questão, foram entrevistados/as 11 alunos/as, sendo o ponto alto da entrevista o comentário de um aluno que emoldurou o certificado para pendurá-lo na parede do quarto. Outro comentário interessante foi o do aluno com a melhor nota da turma da prova 1, que afirmou que a prova não foi assim tão fácil, e que demandou boa leitura. Segundo ele, devido à sua boa concentração no momento da prova, conseguiu conquistar uma nota tão alta. Esse comentário foi importante para reforçar a confiança de que, mesmo que de forma limitada, provas do nível B1 podem estar adequadas a alunos/as do tipo 1 no contexto em questão.

Ao término do segundo ciclo, novas reflexões levaram a ajustes com o objetivo de aprimorar ainda mais o processo de certificação. Foram identificados três pontos principais de melhoria para o ciclo seguinte: (1) A necessidade de breve adaptação na certificação para contemplar alunos/as com alta fluência oral, mas com dificuldades pontuais na escrita, com a finalidade de demonstrar o reconhecimento da oralidade; (2) A ampliação dos materiais de apoio, como apostilas específicas para autoestudo, com o intuito de permitir que os/as alunos/as se preparassem de maneira mais autônoma e estruturada; (3) A inclusão de uma

descrição adicional também nos certificados do Exame II para alunos/as que atingiram mais de 90% da pontuação total, a fim de, também neles/as, reconhecer o alto desempenho, que pode estar acima do nível exigido¹⁸. Essas mudanças, implementadas no planejamento do ciclo 3, buscaram promover maior equidade na avaliação e proporcionar um reconhecimento mais detalhado das competências linguísticas dos/as alunos/as.

5.1.3 Diário de pesquisa do ciclo 3 e novas adaptações

O ciclo 3 ocorreu entre maio e novembro de 2024, sendo, em seu cronograma, bastante semelhante aos ciclos anteriores, porém mais curto, uma vez que as entrevistas não terem sido mais realizadas por uma questão de calendário e pelo fato de que o número de 18 entrevistados/as já ser considerado suficiente para os objetivos desta pesquisa. O material da prova escrita e oral foi novamente levemente adaptado pela pesquisadora, com mudanças nos temas das redações, nos temas da prova oral e com novos áudios. Com a verba recebida pelo setor cultural da Embaixada do Brasil em Viena foram confeccionadas apostilas com questões de provas descartadas dos anos anteriores.

Do terceiro ciclo participaram novamente 15 alunos/as, sendo que 13 se inscreveram para o Exame I e somente dois se inscreveram para o Exame II, todos/as após a indicação da professora-pesquisadora. Houve um aumento significativo de inscrição de falantes de PE para os Exames, com 4 inscrições, mas não foram entrevistados/as devido ao término dessa fase da pesquisa. Observou-se uma interação muito amigável deles/as com o professor avaliador na variedade PE, muitas vezes com comentários de situações comuns a ambos (como menção ao conhecimento da região de Portugal do/a candidato/a), o que pôde ter trazido boa sensação aos/às alunos/as de PE que não costumam interagir com professores falantes de sua variedade. No ano em questão, houve 16 indicações para a realização do exame, assim, somente um aluno com indicação não teve interesse em participar do projeto,

¹⁸ Segundo descrições de notas escolares na Áustria, a nota 1 “*sehr gut*” indica “*Anforderungen in weit über das Wesentliche hinausgehendem Ausmaß erfüllt*”, o que pode ser traduzido como “Atendeu aos requisitos em grau significativamente superior ao necessário.”

caracterizando um percentual de 93,75 % de participação. Vale mencionar que um aluno indicado para o ciclo 2 decidiu, por conta própria, participar do ciclo 3 com o intuito de ter mais um ano para se preparar. Um fator diferenciador desse ciclo em relação aos demais está no fato de que dois alunos (falantes de LP com L1) de 12 anos, idade abaixo da previamente estabelecida, se inscreveram para os exames. Isso se deu por motivo de mudança de país. As famílias moraram em Viena por um período relativamente curto, mas participaram ativamente das aulas. Esses alunos quiseram levar consigo, na mudança, uma documentação formal de ensino da LP e tal participação se mostrou viável para eles como estudantes tipo 1 de alta proficiência.

Neste ciclo houve coleta das respostas dos 15 questionários após a cerimônia de entrega dos certificados. Notou-se que, na cerimônia do terceiro ciclo, houve uma participação menor de pais, devido à falta de tempo, à já prevista mudança de país e à impossibilidade de candidatos da Baixa Áustria se deslocarem até Viena para o recebimento dos certificados. Ainda assim, estiveram presentes 10 dos 15 alunos/as e 6 responsáveis que se mostraram felizes com a experiência de seus/suas filhos/as. Foi registrado um agradecimento especial de uma mãe em relação à filha aluna tipo 3, bilíngue receptiva na infância, que superou sua insegurança ao se comunicar e foi muito bem aprovada no exame.

Percebeu-se que vem aumentando o número de alunos/as inscritos nas aulas de ESU com a LP como L1 bem estabelecida, mas não se sabe se há alguma relação com os exames. No ciclo em questão, também receberam informações complementares alunos/as que na oralidade apresentaram, através dos pontos extras obtidos, o nível acima do estabelecido para o exame. Os textos finais contidos nos certificados emitidos no terceiro ciclo foram os mesmos que os dos ciclos anteriores, porém, para maior transparência com a inclusão do nível B1 no final da descrição principal e uma pequena mudança no texto adicional apresentado no certificado do Exame I para alunos/as com mais de 90% dos pontos:

Informação adicional: Através de sua fluência e alta adequação linguística <u>nas situações de oralidade e escrita</u> , a/o aluna/o (<i>nome do/a aluno/a</i>) demonstrou ter sólida desenvoltura em língua portuguesa

que pode ultrapassar o nível B1 estabelecido para esse exame.

*Zusätzliche Information: Durch seinen Redefluss und hohe Angemessenheit in den mündlichen und schriftlichen Situationen hat der/die Schüler*in (nome do/a aluno/a) ein solides Sprachniveau im Portugiesischen bestätigt, was das B1-Niveau überschreiten könnte.*

Para o caso de o/a aluno/a não ter apresentado mais que 90% da pontuação, mas ter obtido na prova oral todos os pontos previstos, foi simplesmente retirado o termo “na escrita” ou *schriftlich*. Essa informação esclarece que tais alunos/as, com LP como L1, mesmo que com desvios na escrita, são fluentes em português. Tal tipo de descrição receberam, principalmente, alunos/as mais jovens ou com menor escolaridade em LP antes de viverem na Áustria.

Informação adicional: Através de sua fluência e alta adequação linguística nas situações de oralidade, a/o aluna/o (nome do/a aluno/a) demonstrou ter sólida desenvoltura oral em língua portuguesa que pode ultrapassar o nível B1 estabelecido para esse exame.

Zusätzliche Information: Durch seinen Redefluss und hohe Angemessenheit in den mündlichen Situationen hat der Schüler (nome do/a aluno/a) ein solides mündliches Sprachniveau im Portugiesischen bestätigt, die das für diese Prüfung festgelegte Niveau B1 übertreffen könnte.

O texto adicional apresentado no certificado do Exame II para alunos/as com mais de 90% dos pontos apresentou-se de forma semelhante, porém só ganharam informações adicionais alunos/as que também tiveram destaque na oralidade e escrita:

Informação adicional: Através de sua fluência e alta adequação linguística nas situações de oralidade e escrita, a/o aluna/o (nome do/a aluno/a) demonstrou ter sólida desenvoltura em língua portuguesa que pode ultrapassar o nível B2 estabelecido para esse exame.

*Zusätzliche Information: Durch seinen/ihren Redefluss und die hohe sprachliche Angemessenheit in mündlichen und schriftlichen Situationen hat der/die Schüler/in (Name des/der Schülers*in) bestätigt, dass er/sie eine solide Beherrschung der portugiesischen Sprache hat, die das für diese Prüfung festgelegte Niveau B2 übertreffen könnte.*

Houve, no ciclo em questão, o questionamento de mães de alunos/as mais jovens, que não participaram do exame, sobre o ano ideal para a realização da prova. Ficou estabelecido pela professora-pesquisadora que, em princípio, os exames são para alunos/as a partir do sétimo ano escolar, mas que, em caso de mudança de país, os/as alunos/as com condições de aprovação podem realizar os exames. No mesmo ano, houve a inscrição de um

aluno para as aulas de ESU-LP que, apesar da agenda cheia, continuará matriculado nas aulas até estar apto a fazer a prova e receber uma certificação, que é algo muito importante, nas palavras da mãe. Reescrituras de três alunos/as do secundário II também foram observadas, objetivando o Exame II, segundo suas próprias palavras. Tais ações suscitam a reflexão de que a existência da certificação pode contribuir para a permanência dos/as alunos/as nas aulas de ESU-LP, uma vez que, na ausência dessa possibilidade de exame, alguns talvez não mantivessem o vínculo com o curso.

5.2 Descrição dos tipos de aluno/a

Conforme brevemente descrito no capítulo metodológico, a presente pesquisa-ação vem notando, através de observações e anotações em diário de pesquisa, a consolidação de três grandes grupos de tipos de alunos/as que se inscrevem para as aulas de ESU-LP na Áustria. Embora os limites dessa descrição não sejam nítidos, pretende-se, em linhas gerais, caracterizar melhor o público participante. A compreensão detalhada desses grupos é necessária para a elaboração de uma proposta de avaliação, que constitui a questão central aqui averiguada. Assim, vale detalhar a apresentação dos três principais perfis de alunos/as:

- “Tipo 1”: Trata-se de aluno/a com LP como L1 nítida e consolidada. Geralmente, são alunos/as nascidos/as em país lusófono que migraram ao exterior em idade escolar após o estabelecimento da LP como língua dominante. Perguntas informais direcionadas a esses tipos de alunos/as revelam que muitos migraram entre os 7 e 13 anos de idade. Por isso, muitas vezes, ainda percebem a língua alemã como desafiadora e afirmam falar e/ou escrever melhor em português que em alemão ou, ao menos, no mesmo nível de proficiência. Tais alunos/as reiteram o uso diário da LP, apresentam sotaques regionais ao falar português (sotaque dos pais ou da cidade onde residiam) e comunicam-se com grande naturalidade. Utilizam, instintivamente, estruturas ricas, como “*Essa música é gostosa de ouvir*”, ou mesmo o infinitivo pessoal, como: “*Espero podermos nos encontrar*”. Outros/as são, inclusive, recém-

chegado/as na Áustria e se inscrevem nas aulas de ESU-LP com intuito de não “desaprender a língua escrita” num possível retorno ao país de origem e de fazer amizades.

- “Tipo 2”: Trata-se de alunos/as com certo equilíbrio, ao menos oral, entre a língua de escolaridade e a LH. Assim, conforme indica o imaginário sobre um típico falante de herança, são alunos/as que: ou nasceram já no exterior ou migraram antes do início da vida escolar, mas que mantêm o hábito de falar português com ao menos um dos progenitores. Tais alunos/as têm, de modo geral, amplo vocabulário e muito boa capacidade de compreensão. Pensam direto em português e falam com bastante naturalidade. Os/as alunos/as em questão podem apresentar certo sotaque do país onde residem, no caso do alemão, principalmente em fonemas como [R] e [ãw]. Esses/as alunos/as podem não ter tanta amplidão de vocabulário específico ou apresentar eventualmente maior interferência interlinguística, como em “Eu jogo com ele futebol”, “Vou com o carro para a escola”, “Isso é a minha escola”, “Ele é não muito grande”; têm eventualmente dificuldades com os tempos do subjuntivo, como em “*Vou fazer isso se tenho tempo.*”; e, a depender, cometem erros ortográficos que remetem à falta de exposição mais contínua à linguagem escrita, como em “*Minha proffessora de Matemática*”. Apesar de muitos/as alunos/as de tal grupo relatarem falar tão bem português como a língua do país, não é característica deles/as dizer que são mais proficientes em português que na língua local. A afirmação contrária pode ser, no entanto, verdadeira, principalmente no que diz respeito à escrita. Dessa forma, sua característica principal não está na sua possível maior facilidade com a língua escolar do que com a LP, uma vez que há alunos/as que apresentam grande proximidade nas habilidades de ambas as línguas. A característica mais marcante reside, na verdade, no fato de que a longa exposição e escolaridade na língua local possibilita maior naturalidade em seu uso e domínio da língua escrita em comparação com a LH. Em geral, tais alunos/as procuram através das aulas melhorar a escrita e ampliar os conhecimentos gramaticais. A este grupo pertence a maior parte dos/as alunos/as inscritos/as nas aulas de ESU-LP na Áustria.

- “Tipo 3”: Trata-se de alunos/as que definiram grande predominância da língua alemã nos diversos contextos. Pela sua relação de grande familiaridade com a LP, são naturalmente considerados também alunos/as de herança, porém o grupo remete aos/às que não utilizam a língua ativamente em situações frequentes em ambiente familiar. São alunos/as que compreendem bem o que é dito, mas tendem a responder na língua do país, podendo ser denominados bilíngues receptivos, segundo definição de Baetens Beardsmore (cf. 1982, p. 13). Este grupo de alunos/as diz, sem dúvida, que se comunica melhor na língua do país que na LH. Ao se expressarem, buscam, geralmente, por palavras, por vezes até do vocabulário básico (lápiz, caderno, mochila), frequentemente por uma questão de esquecimento momentâneo. Um desvio gramatical comum de tal grupo é a conjugação errada da primeira pessoa do singular: “*Eu vai chegar atrasado*” e “*Eu pode fazer isso depois*”, pois, nesse contexto, eles/elas tendem a escutar tal conjugação nas perguntas a eles/elas direcionadas. Alguns desse grupo afirmam falar português como terceira língua, por exemplo, depois do inglês e procuram efetivamente através das aulas ampliar seu vocabulário e sua fluência.

5.3 Análise das entrevistas por categorias e tipos de aluno/a

Conforme mencionado anteriormente, foram realizadas no ciclo 1 sete entrevistas: três em português e quatro em alemão. Já no ciclo 2, houve 11 entrevistas, seis em português e cinco em alemão, todas com suas partes relevantes traduzidas para o português com o intuito de facilitar a análise. Abaixo, temos as informações do nível do Exame, dos pseudônimos dos/as alunos/as, a que tipo pertencem, da data da entrevista (e do ciclo) e da língua utilizada na entrevista. Os áudios originais e as transcrições completas encontram-se disponíveis em formato digital.

Tabela 3:

Entrevistados/as por ciclo, tipo de prova e tipo de aluno/a (Exame I)

PROVA I	TIPO 1	TIPO 2	TIPO 3	Idioma da Entrevista
Data (ciclo)	Entrevistada/o	Entrevistada/o	Entrevistada/o	Entrevistada/o
01.03.2024 (2)	Marcos			Português
14.04.2023 (1)	Guilherme			Português
08.03.2024 (2)	Léo			Português
27.06.2023 (2)	Alex			Português
02.03.2024 (2)		Luis		Alemão
14.03.2024 (2)		Laura		Português
15.03.2024 (2)		Helena		Alemão
29.04.2023 (1)		Paula		Português
26.05.2023 (1)		Anita		Alemão
17.02.2024 (2)			Lucas	Alemão
23.02.2024 (2)			Hugo	Alemão
28.04.2023 (1)			Isabel	Alemão

Tabela 4:

Alunos/as entrevistados/as por ciclo, tipo de prova e tipo de aluno/a (Exame II)

PROVA II	TIPO 1	TIPO 2	Idioma da Entrevista
Data (ciclo)	Entrevistada/o	Entrevistada/o	Entrevistada/o

21.04.2023 (1)	Ana		Português
27.01.2024 (2)	Júlia		Português
26.01.2024 (2)	Pedro		Português
12.01.2024 (2)		Sofia	Alemão
14.04.2023 (1)		Theo	Alemão
22.04.2023 (1)		Mathias	Alemão

A seguir, será apresentada a análise de conteúdo, segundo Bardin (2011), dos dados das entrevistas dos dois ciclos. De acordo com as perguntas centrais da pesquisa, ficaram estabelecidas cinco grandes categorias: 1) motivos para a realização do Exame; 2) adequação do Exame; 3) acréscimo de valor às aulas de ESU; 4) a aceitação da língua pluricêntrica. Tais categorias são dedutivas, ou seja, os questionários foram elaborados a partir delas. Surgiu, adicionalmente, uma categoria indutiva: 5) sentimentos atrelados à experiência.

5.3.1 Os motivos

Meine Mutter wollte es auch, aber nicht mehr, als dass ich wirklich sehen wollte, wie gut ich Portugiesisch kann (H., 15 anos).¹⁹

A categoria dedutiva “motivos” deriva da pergunta direta sobre as razões para realizar o exame e foi analisada a partir das 18 entrevistas (ciclo 1: N = 7; ciclo 2: N = 11). As entrevistas ocorreram em português (ciclo 1: 3; ciclo 2: 6) e alemão (ciclo 1: 4; ciclo 2: 5).

¹⁹ Para dar voz ativa aos/às alunos/as, optou-se por incluir, no início de cada categoria ou subcategoria, trechos selecionados de suas falas. Uma seleção mais ampla de excertos, acompanhados de suas respectivas traduções, encontra-se no anexo deste trabalho.

Quanto ao perfil, participaram alunos/as de três tipos (Tipo 1: N = 7; Tipo 2: N = 8; Tipo 3: N = 3), distribuídos entre Exame I (N = 12) e Exame II (N = 6).

Para a contagem e sistematização dos dados na presente análise, adotou-se como unidade de registro cada menção explícita ao motivo apresentado pelos participantes. A unidade de contexto correspondeu à resposta completa à pergunta sobre motivos, enquanto a unidade de enumeração foi definida como *menção*, isto é, cada referência de conteúdo distinta identificada no discurso. Assim, quando um/a mesmo/a aluno/a apresentava mais de um motivo em uma única resposta (por exemplo: “para saber melhor meu nível e obter um certificado”), cada referência foi contabilizada separadamente (= 2 menções). Toda vez que o mesmo motivo era retomado em frases diferentes, ele foi novamente contabilizado; contudo, repetições do mesmo motivo dentro de uma mesma frase não foram computadas como novas ocorrências. Essa opção metodológica permite captar a frequência com que determinados motivos retornam no discurso, sem inflar os resultados por repetições imediatas em uma mesma enunciação. As frequências, portanto, referem-se a menções e podem superar o número de participantes, já que um/a mesmo/a aluno/a pode apresentar múltiplos motivos. Por fim, subcategorias descritivas, como “comprovação para estágio, trabalho ou universidade”, foram tratadas como recortes internos da categoria principal “comprovação” e, portanto, não foram acrescidas ao total geral.

Ao final desse procedimento, registraram-se 94 menções (N = 94) à categoria “motivos”, distribuídas entre os diferentes ciclos e tipos de alunos/as. Embora as menções tenham sido sistematizadas de forma consistente entre os ciclos, é possível observar diferenças de intensidade na distribuição. Esse aspecto será discutido adiante, quando compararemos os motivos entre os ciclos considerando a progressiva familiaridade dos/as alunos/as com a ideia de obter uma certificação.

O motivo mais frequente foi o de comprovação, com 41 menções (N=41). O motivo “comprovação” foi definido por critérios semânticos e pragmáticos como toda referência à

necessidade de legitimar, perante terceiros, as competências linguísticas em português. Tal comprovação se orienta para o exterior, ou seja, para contextos formais de validação. No nível mais amplo, os/as alunos/as destacaram a importância de ter um atestado oficial suas habilidades, mesmo que ainda não houvesse uma aplicação prática imediata. Trata-se de uma lógica do domínio de línguas como parte do capital cultural (Bourdieu, 1986): possuir um certificado formal oferece reconhecimento social e institucional que extrapola a esfera privada. Nesse sentido, a certificação não é apenas um documento, mas também um selo a ser legitimado por instituições ou pela sociedade, conforme resume Sofia (tipo 2, prova 2, ciclo 2):

(...) fand ich es auch schon ein bisschen schade, dass man dann im Zeugnis nur steht, teilgenommen und nicht irgendwie, ja gut oder sowas. [04:03–04:19, linhas 91–94] (...) Weil ja, ich finde es ganz cool eben, dass ich jetzt so quasi auch so eine offizielle Bestätigung habe, dass ich sagen kann, ja, ich bin B2-Sprecherin in Portugiesisch, und nicht nur, dass ich sagen kann, ja, ich kann Portugiesisch. [18:47–19:14, linhas 466–469]. Tradução: Eu achava uma pena que no boletim constasse apenas a participação e não uma avaliação como “bom” ou algo semelhante. (...) Acho muito bacana ter agora uma comprovação oficial e poder dizer que sou falante de português em nível B2, e não apenas que sei falar português.

Sob comprovação específica (N=12), a referência foi mais direta a usos concretos, como estágio, ingresso em universidades ou mercado de trabalho, os/as alunos/as apontaram o certificado como recurso estratégico para situações futuras em que a proficiência em português pudesse ser exigida ou valorizada. Laura (tipo 2, prova 1, ciclo 2) e Hugo (tipo 3, prova 1, ciclo 2), por exemplo, destacaram que acham relevante poder incluir certificados das línguas que domina em sua pasta de documentos. Para eles, a oficialização de um nível representa um investimento de longo prazo, com vistas a oportunidades profissionais em áreas internacionais. Alunos/as como Helena (tipo 2, prova 1, ciclo 2) também enfatizaram a dimensão prática: enquanto a disciplina de ESU aparece no boletim apenas como “participação”, sem nota, o certificado constituiu um documento palpável para comprovar sua

competência em contextos que o solicitem. Assim, a “comprovação” revela uma função clara de institucionalização das competências em LH. O exame, neste caso, opera como instrumento de legitimação perante instâncias formais e transforma o saber doméstico ou comunitário em um capital comprovável.

O segundo motivo mais citado foi “mostrar para si/saber o nível” (autoconhecimento linguístico), com 26 menções (N=26). Essa categoria abrangeu enunciados em que o exame foi interpretado como um recurso de autoavaliação, capaz de oferecer ao sujeito não apenas uma nota, mas sobretudo uma medida do próprio desempenho em português. Ao contrário da categoria “comprovação”, cujo destinatário é externo (instituições, mercado de trabalho, universidade), a lógica do autoconhecimento se volta para o interior do/a próprio/a aluno/a: trata-se de saber, reconhecer e confirmar o lugar que ocupa na escala de proficiência. Esse sentido fica claro em falas como a de Theo (tipo 2, prova 2, ciclo 1), que descreveu a diferença entre falar a língua no dia a dia em casa e a experiência de situar-se formalmente em um exame e receber um papel: *“und auch es ist einfach was Anderes, wenn man das (...) auch auf Papier hat und weiß okay, wie gut kann ich jetzt tatsächlich auch Portugiesisch sprechen”* [01:28-02:22, linhas 38 a 47] ²⁰. Ainda que Theo reconheça a utilidade do certificado para usos externos (universidade, emprego), ele enfatiza como prioritária a dimensão de localização pessoal na escala de níveis. Outro exemplo significativo é o de Isabel (tipo 3, prova 1, ciclo 1), que vinculou a participação ao desejo de provar a si mesma que conseguiria realizar uma prova formal em sua LH. Seu relato explicita a tensão entre a dúvida inicial, inclusive vinda da família, e a motivação de superar o desafio: *“Weil ich wollte es mir selber beweisen, dass ich das selber schaffen kann, in meiner Muttersprache eine Prüfung zu machen”* [00:57- 01:08, linhas 22 a 30]. Nesse caso, o exame opera como espaço de autoafirmação identitária, não apenas como instrumento avaliativo. Esse motivo, portanto, revela como a certificação pode assumir uma função reflexiva: mais do que um documento para terceiros, constitui um marco

²⁰ Para a melhor captação do que foi expresso, optamos por deixar as falas originais em alemão com paráfrases ou explicações em português no corpo do texto.

no processo de construção da autoconfiança e do pertencimento linguístico. Nesse contexto, os/as alunos/as elaboram a experiência avaliativa como um espelho de suas trajetórias pessoais, em que a LH passa a ser mais bem reconhecida por eles/as mesmos/as.

Motivos menos frequentes, embora relevantes no conjunto, também foram identificados. Um deles é a medição de progresso (N=8), em que o exame aparece como instrumento de aferição, uma espécie de “termômetro” do aprendizado acumulado nas aulas de ESU. Diferentemente da categoria comprovação, em que o valor reside na legitimação externa das competências, aqui a ênfase recai na dimensão processual da aprendizagem. O exame é visto não apenas como momento de avaliação, mas como marco que permite medir o sucesso do investimento ao longo do tempo. Pedro (tipo 1, prova 2, ciclo 2), por exemplo, expressou claramente essa perspectiva ao afirmar que a prova serviu para ver se realmente pôs em prática o aprendido em aula, sobretudo no domínio escrito, um espaço de prática menos acessível no cotidiano doméstico em que predomina a oralidade. Sua fala evidencia como o exame funcionou como instância de objetivação de aprendizagens difusas, que, sem esse marco, poderiam permanecer invisíveis até mesmo ao próprio aluno. Sob esse ponto de vista, a categoria “medição de progresso” revela uma função diagnóstica e reflexiva da avaliação: ela não se limita a certificar resultados, mas produz uma tomada de consciência sobre o que se aprendeu e sobre as lacunas a serem trabalhadas. Essa dimensão remete a concepções formativas de avaliação, ainda que aplicada em contexto de certificação, e mostra que os/as alunos/as reinterpretam a prova também como oportunidade de autorregulação da aprendizagem. Conforme resumiu Marcos (tipo 1, prova 1, ciclo 2): “Progresso, para mim, nessa prova, seriam os meus erros que eu fiz e o que eu posso melhorar” [15:41-15:54, linhas 468-469].

Outros motivos não tão frequentes foram relacionados à “experiência” (N=8). Nesse caso, a realização do exame aparece menos como uma necessidade prática e mais como um evento no percurso escolar e pessoal dos/as alunos/as. A prova é concebida como uma experiência a ser vivida, guardada e até celebrada, e funciona como uma espécie de rito de

passagem dentro da trajetória de aprendizagem da LH. Esse caráter memorial fica evidente em falas como a de Léo (tipo 1, prova 1, ciclo 2) e de Ana (tipo 1, prova 2, ciclo 1), que descreveram o fato de há muito tempo não fazerem uma prova de português, desde suas vindas para a Áustria. Em outros relatos, como o de Luís (tipo 2, prova 1, ciclo 2) foi ressaltada a curiosidade de vivenciar pela primeira vez uma prova formal em português, descrevendo-a como oportunidade de “ver se seria fácil ou difícil”. Assim, o motivo “experiência” revela uma dimensão exploratória e muitas vezes com certo vínculo afetivo com a língua. Evidencia-se que o exame não é apenas um mecanismo avaliativo, mas também um evento biográfico, inscrito nas memórias individuais e na construção identitária dos/as participantes.

Adicionalmente, foram registradas sete menções (N=7) ao motivo “pais como motivadores”. Essa motivação não se apresentou como imposição externa, mas antes como encorajamento e forma de legitimação da decisão de realizar o exame. Em nenhum dos relatos os pais surgem como únicos determinadores da escolha; ao contrário, aparecem como vozes que reforçam a motivação já existente ou que oferecem um estímulo adicional para que os/as filhos/as se inscrevessem. O depoimento de Paula (tipo 2, prova 1, ciclo 1) ilustra bem essa dinâmica: Ela afirma primeiramente que queria fazer o exame para saber seu nível de português, e assim reconhece a incerteza sobre suas competências e acrescenta que “os pais também queriam ver isso” e que a incentivaram com perguntas como “Por que você não faz?”. O relato evidencia que a decisão final foi pessoal: “Eu também não vi motivo para não fazer” [02:08- 02:37, linhas 31-36], mas o incentivo parental funcionou como elemento de validação. Essa categoria, portanto, ilumina a forma como a motivação para a certificação resulta da articulação entre agência individual e apoio familiar. Ela situa o exame não apenas no âmbito escolar, mas também nas redes afetivas que estruturam a vida dos/as alunos/as de ESU.

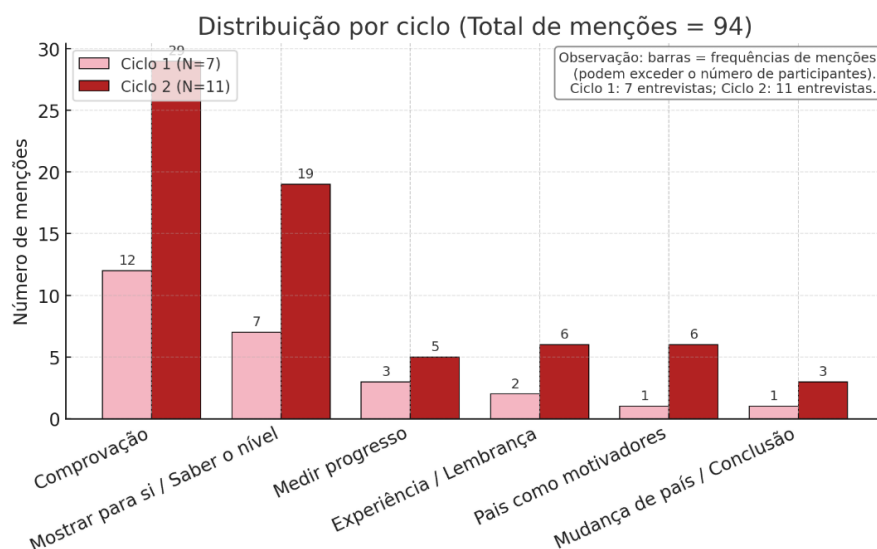
Um dos motivos também identificado foi a de “mudança de país / conclusão do curso” (N=4). Nesses casos, o exame é interpretado como recurso de encerramento, seja para novas fases da trajetória escolar, seja para possíveis deslocamentos geográficos. Sofia (tipo 2, prova 2, ciclo 2) mencionou a possibilidade de realizar um semestre ou ano no exterior e destacou

que o certificado poderia desempenhar um papel importante nesse cenário. Já Ana (tipo 1, prova 2, ciclo 2) e Luis (tipo 2, prova 1, ciclo 2) relacionaram a certificação diretamente à hipótese de mudança para um país lusófono, em que a prova de proficiência seria uma forma de comprovar suas competências linguísticas. Nestes relatos, a certificação aparece vinculada a momentos de conclusão de ciclo e funciona como marco formal de encerramento e, ao mesmo tempo, como passaporte para etapas seguintes da formação.

A distribuição das menções sugere que não houve diferenças substanciais entre os ciclos quanto aos motivos para a realização do exame. No ciclo 1 (N=7 entrevistas; 26 menções) e no ciclo 2 (N=11 entrevistas; 68 menções), os motivos mais recorrentes foram a comprovação, em sentido amplo, e o autoconhecimento linguístico (“mostrar para si/saber o nível”). Assim, a prevalência dessas duas razões centrais se manteve em ambos os momentos de coleta, o que indica certa estabilidade no padrão motivacional, independentemente da temporalidade das entrevistas.

Figura 4:

Motivos para a realização do exame, subdividida por ciclo²¹



²¹ Todos os gráficos apresentados nessa seção são com bases nos resultados da pesquisa.

O gráfico de barras sugere que a temporalidade da coleta não alterou os padrões motivacionais. Os motivos de comprovação prevalecem em sentido amplo, seguidos pelo autoconhecimento linguístico. A diferença quantitativa entre os ciclos deve-se, em parte, à maior duração das entrevistas no ciclo 2 e à exploração de motivos adicionais pela entrevistadora. Ao se considerar os tipos de prova, observa-se, porém, uma tendência: participantes do secundário II que realizaram o Exame II apresentaram maior diversidade de razões, frequentemente ligadas a perspectivas acadêmicas e profissionais mais concretas. Já os/as alunos/as do secundário I, no Exame I, restringiram-se a justificativas mais gerais, centradas na comprovação das competências ou na curiosidade pela experiência. A mesma tendência aparece na análise por tipos de alunos/as. Em todos os perfis, a comprovação se manteve como principal motivação, seguida do autoconhecimento. O tipo 2 foi o que apresentou maior diversidade e articulou o exame tanto à validação formal quanto a expectativas acadêmicas e profissionais, reflexo do manejo de repertórios bilíngues consolidados. O tipo 1 concentrou-se na comprovação, acrescentando com maior frequência o fator de legitimação da proficiência já internalizada. O tipo 3, restrito ao Exame I e com menor N, reproduziu o padrão central, mas também destacou o exame como prova de autossuperação.

Em síntese, embora voluntário, o exame esteve ancorado em motivações consistentes. Teoricamente, esses resultados remetem às funções da avaliação: mais do que pedagógica, a certificação cumpre função informativa (cf. Jürgens & Lissman, 2015), ao legitimar qualificações em contextos externos. Isso também se conecta ao critério de “utilidade” (*Nützlichkeit*) dos testes pedagógicos (Moosbrugger & Kelava, 2017), já que supre a lacuna de comprovação nos boletins escolares. Nesse sentido, a certificação em LH pode ser vista como instrumentos de validação para recurso de acesso a oportunidades (Seibert, 2011), assim como possível diferencial no mercado de trabalho (Settelmeyer, 2020). Por fim, ao associarem o exame ao conhecimento do próprio nível, os/as participantes revelam

familiaridade com os descritores do QECR e alinham sua percepção à lógica europeia de referência de competências.

5.3.2 A adequação do exame

Wenn man nur Texte schreibt, also Geschichten und so weiter, kann man nicht wirklich bewerten, wie gut die Kenntnisse sind. (L., 15 anos)

A categoria dedutiva “Adequação do Exame” buscou verificar dois aspectos centrais: (1) se os níveis estabelecidos correspondiam às expectativas do público-alvo e (2) se o formato, com suas quatro competências avaliadas, foi percebido como adequado. As perguntas que conduziram a análise abordaram sobretudo a dificuldade percebida e a aceitação do formato em comparação a experiências prévias com exames de alemão ou de línguas estrangeiras. Para fins de sistematização, os resultados foram subdivididos entre Exame I e Exame II e, paralelamente, analisados segundo os três tipos de alunos/as. Como não emergiram diferenças substantivas entre os dois ciclos de aplicação, a análise não foi organizada com esse enfoque. É importante destacar que, nas entrevistas, os/as participantes frequentemente avaliaram separadamente cada subteste (leitura, escrita, audição, oralidade) e apontaram que uma parte poderia parecer mais fácil e outra mais desafiadora. Nesta seção, entretanto, não será feita a distinção detalhada por habilidade, uma vez que essa subdivisão é apresentada no capítulo quantitativo, com base nos resultados das notas dos exames.

5.3.2.1 Os níveis estabelecidos

Eu tenho que admitir que para textos muito grandes, é um problema. Aí, às vezes, eu acabo... tipo, vai isso (L, 14 anos).

Para iniciar a análise, começamos pela percepção dos/as alunos/as em relação ao Exame I (nível B1 com possibilidade de descrição adicional). Esse exame foi realizado predominantemente por alunos/as mais jovens, de 12 a 15 anos, situados no nível do secundário I ou, parcialmente, no primeiro ano do secundário II. No total, registraram-se N=37

menções a respeito da dificuldade do exame: N=17 caracterizando-o (ou partes dele) como fácil, N=14 como de dificuldade média e N=6 como desafiador. As respostas foram distribuídas entre os três tipos de alunos/as. Os/as participantes do tipo 1 concentraram o maior número de menções, tanto no grupo que considerou a prova fácil (N=10) quanto nas de dificuldade média (N=7), além de (N=2) registros que descreveram partes como desafiadoras. Entre os/as alunos/as do tipo 2, houve predominância da avaliação de nível médio (N=7), seguida pela percepção de facilidade (N=5) e sem medição da prova como desafiadora (N=0). Já os/as do tipo 3 apresentaram menos menções (N=5 no total), mas se distribuíram mais aos extremos: três (N=3) indicando facilidade e duas (N=2) apontando desafio.

Entre os/as alunos/as que caracterizaram o Exame I como fácil, nota-se uma ênfase no caráter acessível das tarefas, sem que isso fosse entendido como banalização ou perda de credibilidade. Aluno/as tipo 1 como Léo (tipo 1, prova 1, ciclo 2) ao comentarem que “gramática eu achei fácil, só fiz um erro”, projetam uma percepção de domínio sobre estruturas linguísticas formais e interpretaram a prova como um espaço de confirmação de competências já internalizadas. Alex (tipo 1, prova 1, ciclo 2) reforça essa leitura ao definir a prova como “relativamente fácil”. Em ambos os casos, a facilidade não é associada à ausência de desafio, mas ao alinhamento entre suas habilidades e as exigências da avaliação. Alunos/as tipo 2 como Laura (tipo 2, prova 1, ciclo 2) tenderam a introduzir uma perspectiva mais diferenciada: embora ela tenha considerado a prova em geral “fácil”, destacou a escrita como ponto de maior exigência. Sua fala ilustra um aspecto recorrente nas entrevistas: a constatação de que as quatro competências não são vivenciadas de maneira homogênea no cotidiano, sendo a escrita, frequentemente, a menos praticada entre jovens de herança. Assim, o exame é percebido como acessível em termos de compreensão e leitura, mas capaz de expor fragilidades em competências específicas, sobretudo na produção escrita.

As menções de dificuldade média ilustram uma percepção de equilíbrio, como nos relatos de Guilherme (tipo 1, prova 1, ciclo 1) e Paula (tipo 2, prova 1, ciclo 1), que recorreu a uma escala numérica para posicionar a prova entre “2 e 3” de dificuldade. Paula associou seu

desempenho a um reflexo direto de sua própria rotina escolar: “assim como eu costumo ir na escola (...) não foi muito difícil, não foi muito fácil” [05:53-06:14, linhas 102-105]. Para esse grupo de respondentes, os relatos apontam que o exame foi considerado justo: exigente o bastante para mobilizar esforços e diferenciar níveis de competência, mas suficientemente próximo da experiência cotidiana escolar.

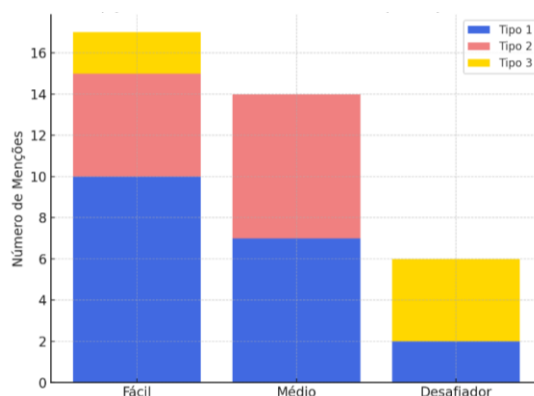
Por outro lado, os relatos que qualificaram a prova como desafiadora ou cansativa vieram sobretudo de alunos/as do tipo 3, como Hugo (tipo 3, prova 1, ciclo 2). Ao justificar sua dificuldade em descrever imagens com vocabulário mais formal, Hugo evidencia um descompasso entre o uso cotidiano da língua em contextos familiares e a demanda de um registro escolar mais estruturado. Sua fala sugere que, para alguns perfis de aluno/a, o desafio do exame não está tanto no nível linguístico em si, mas na mudança de registros comunicativos exigida pela situação avaliativa. Ademais, as dificuldades apontadas por Marcos (tipo 1, prova 1, ciclo 2) e novamente por Léo (tipo 1, prova 1, ciclo 2) em relação à leitura de textos longos acrescentam outra camada à análise. Ambos reconhecem que o volume e a extensão textual representam um obstáculo, especialmente em tarefas que exigem concentração prolongada e síntese de conteúdo. Essa percepção reforça a adequação do nível B1: embora não seja percebido como “muito difícil”, o exame demanda estratégias de leitura e escrita próprias de adolescentes em fase de consolidação escolar.

É interessante notar que inclusive alunos/as tipo 1 descreveram o exame como adequado. Alex (tipo 1, prova 1, ciclo 2), aluno que teve a nota mais alta registrada, resumiu o equilíbrio entre exigência e acessibilidade ao afirmar que o exame foi “tranquilo, não foi fácil demais” [05:57-06:01, linhas 105-108]. Esse tipo de formulação sugere que os/as participantes não apenas avaliaram a prova em termos de desempenho individual, mas também refletiram sobre sua pertinência como instrumento de certificação. Em síntese, os relatos analisados indicam que o Exame I em nível B1 cumpriu sua função de modo coerente com o público-alvo: foi percebido como acessível, mas não trivial, desafiador em pontos específicos, e, no conjunto, considerado justo para a faixa etária e o nível linguístico a que se

destina. Resumidamente, a figura 5 ilustra a distribuição das percepções de dificuldade do Exame I por tipo de aluno/a e sintetiza os dados discutidos nesta seção.

Figura 5:

Nível de dificuldade do Exame I, por tipo de aluno/a



Quanto ao Exame II, registraram-se N=18 menções ao nível de dificuldade: N=7 caracterizando-o como fácil (todas de alunos/as tipo 1), N=5 como de dificuldade média (vindas dos tipos 1 e 2) e N= 6 como desafiador/cansativo (todas do tipo 2).

As respostas sobre o Exame II revelaram percepções distintas conforme o tipo de aluno/a. Os/as participantes do tipo 1 tenderam a avaliá-lo como acessível, sobretudo na parte de recursos linguísticos e na oralidade. Um ponto recorrente foi a comparação com experiências anteriores em escolas do Brasil, descritas por uma aluna como “lá era quase impossível”. Esse contraste reforça a sensação de alívio e de adequação do nível, já que, nessa percepção, o exame não ultrapassou os limites do que seria esperado para a faixa etária. O caráter acessível, da mesma forma que o Exame I, não foi entendido como banal, mas como confirmação de que mantêm competências suficientes para responder a tarefas complexas em LP, mesmo após anos de escolarização prioritariamente em alemão. Ainda no grupo tipo 1, surgiram relatos que enfatizaram o caráter de superação. Alunas como Júlia e Ana, que estavam afastados de práticas avaliativas em português, relataram inicialmente receio, mas depois expressaram satisfação por considerarem o nível “bom” e “não tão difícil

quanto esperavam”. Esse movimento de ansiedade inicial seguida de alívio indica que a prova também funcionou como afirmação de competência e da adequação do nível para os jovens.

Entre os/as alunos/as do tipo 2, por sua vez, prevaleceu a associação entre o exame e um desafio mais intenso. As menções destacaram principalmente a extensão dos textos de leitura, descritos como cansativos por exigirem “muita concentração”. A referência explícita a níveis do QECR (“B2–C1”) mostra que, para alguns, a prova foi percebida como além do que estavam habituados a enfrentar em ESU, o que sugere uma discrepância entre sua rotina escolar e a exigência da certificação. Outros interpretaram a dificuldade como natural em um exame de certificação e reconheceram que ele deveria justamente ultrapassar a rotina das aulas e demandar maior esforço cognitivo. A percepção de esforço, em vez de gerar rejeição, foi associada à seriedade e legitimidade do exame: para eles/as, o caráter desafiador funcionou como evidência de que a prova realmente mede competências relevantes, ainda que a experiência tenha sido considerada cansativa.

No conjunto, o Exame II foi percebido de forma ambivalente: mais acessível para os/as alunos/as com maior escolarização prévia em português (tipo 1) e mais exigente para aqueles/as cuja experiência se restringe às aulas de ESU (tipo 2). Tal diferença sugere que a carga horária acumulada e o tipo de escolarização em LP são fatores decisivos para a percepção da dificuldade. Ressalta-se, ainda, que os/as alunos/as do tipo 3 não participaram do Exame II, o que reforça seu caráter seletivo a perfis com maior proficiência.

5.3.2.2 O formato

Eu acho que você não vai usar muito pra vida um texto de analisar outro texto. (L., 14 anos)

A análise sobre o formato do exame buscou verificar se a escolha por um modelo de uma prova mais extensa, porém semelhante ao de provas de línguas estrangeiras (com subdivisão de habilidades), foi considerada apropriada para o público participante. No total,

registraram-se N=55 menções nessa subcategoria, distribuídas entre formato adequado (N=30), formato já conhecido por meio das línguas estrangeiras (N=18) e formato longo/cansativo (N=7). A distribuição entre os ciclos foi bastante semelhante, de modo que optamos por destacar aqui sobretudo a diferença entre tipos de alunos/as.

Alunos/as tipo 1 (N=13 menções) não necessariamente interpretaram a parte de produção textual e leitura a um exame de línguas estrangeiras e relacionaram-no a experiências anteriores em LP quando viviam o Brasil, o que conferiu legitimidade ao formato aplicado, ao mesmo tempo em que foi valorizada a diversidade de competências testadas. Para esse grupo, a avaliação em quatro habilidades foi considerada mais justa e representativa do que um modelo limitado apenas à redação e recursos linguísticos. Segundo alunos como Léo (tipo 1, prova 1, ciclo 2) e Pedro (tipo 1, prova 2, ciclo 2), se o Exame fosse só voltado à redação, as aulas também teriam que seguir tal ênfase. Alunos/as tipo 2 (N=27 menções) destacaram de forma mais analítica a adequação do formato uma vez que muitos defenderam que a multiplicidade de tarefas trouxe maior equilíbrio e validade. Vários depoimentos reforçaram que um exame no modelo de língua estrangeira, com oralidade e audição, reflete melhor sua trajetória de aprendizagem, marcada pela escolarização prioritária em alemão e pelo aprendizado formal da LP no curto espaço das aulas de ESU. Embora tenham feito menções à extensão da prova, nenhum/a questionou sua pertinência estrutural. Já entre os/as alunos/as do tipo 3 (N=15 menções, somente Exame I), observou-se também concordância com o formato, mas, em parte, uma postura mais crítica, porém não voltada para a própria experiência individual, mas para o coletivo. Um participante defendeu que os/as falantes mais fluentes de português deveriam ser submetidos a um exame mais próximo ao modelo de língua escolar, comparável às provas de alemão. Essa posição revela uma idealização das competências atribuídas aos alunos/as tipo 1, sustentada pelo pressuposto de falantes nativos de proficiência máxima. No entanto, os próprios alunos/as do tipo 1 não compartilharam dessa expectativa: ao contrário, reconheceram como pertinente o modelo mais próximo ao de língua estrangeira justamente por abranger múltiplas dimensões da proficiência

e não se restringir à leitura e escrita. Essa assimetria interpretativa sugere que, enquanto o tipo 3 projeta uma exigência normativa sobre os outros, os próprios destinatários dessa projeção (tipo 1) validam a adequação do formato recebido com avaliação nas competências produtivas e receptivas.

Carreira e Kagan (2017) destacam que aprendizes de LH tendem a apresentar maior solidez em competências adquiridas precocemente, enquanto aquelas desenvolvidas em fases posteriores podem ser mais frágeis devido à aquisição incompleta, perspectiva que permite interpretar a relevância atribuída pelos/as alunos/as ao modelo de exame baseado em quatro competências e recursos linguísticos: ao integrar as habilidades, o exame possibilita que pontos fortes como a oralidade ou a compreensão auditiva, mais enraizadas no uso familiar da língua, possam compensar fragilidades, sobretudo na escrita formal e na gramática explícita. Essa lógica ganha ainda mais consistência quando relacionada aos três perfis de alunos/as observados na pesquisa. Os/as alunos/as ao avaliar a si mesmos consideraram o formato adequado ao reconhecerem que na sua trajetória em LP torna mais pertinente a lógica de um exame com quatro subdivisões sem que ele seja simples demais. Essa diferenciação aproxima-se das reflexões de Kagan (2020), ao enfatizar que a biografia linguística constitui elemento para o desenho de materiais de LH. Ao mesmo tempo, confirma-se a coerência entre o exame aplicado e o modelo de ensino-aprendizagem vigente no novo currículo e nas aulas de ESU, ancoradas em situações de escrita, leitura, compreensão oral, interação comunicativa e recursos linguísticos, e assim reforça-se o já mencionado princípio de *constructive alignment* (Biggs, 1999).

5.3.3 O acréscimo de valor às aulas de ESU

*So als unverbindliche Übung bist du: Ja, machen wir
halt keine Hausübung, weil unverbindlich, was
bringt mich so? (I., 15 anos).*

A categoria “acrécimo de valor às aulas” investiga a possibilidade de as provas trazerem mais vantagens às aulas, seja pelo fato de o curso talvez se tornar mais atraente para a manutenção da matrícula para o ano seguinte, seja sob a perspectiva de possíveis progressos dos/as alunos/as pelo fato de realizarem uma prova. Por acréscimo de valor à aula, compreende-se também a possibilidade de a aula se tornar um espaço de maior empenho e concentração por parte dos/as participantes. A dificuldade de chegar a tais respostas ocorreu devido ao fato de separar progressos linguísticos ocorridos por si só de progressos decorrentes da realização de uma prova, por isso procuramos compreender como ocorreram os preparos para o exame e progressos gerais, como maior compreensão de pontos específicos e/ou a segurança na língua. Para compreender essa categoria, não foram feitas distinções entre ciclos ou nível da prova, apresenta-se, porém, visões dos já denominados tipos de alunos/as 1, 2 ou 3. Assim, dentro dessa categoria, tivemos que abranger subcategorias de cunho bem distintos, como se lê abaixo.

5.3.3.1 O preparo para o Exame

Irgendwie, ich denke das Meiste war schon da. Also ich wusste es schon (A., 15 anos).

A análise da subcategoria “Preparo para o Exame” contou com N=42 menções, distribuídas entre os três tipos de alunos/as. O dado mais expressivo foi a incidência de referências a (muito) pouco ou nenhum preparo (N= 25), sobretudo entre alunos/as dos tipos 1 e 2. Essa constatação demonstra que, para a maioria, o engajamento no exame não esteve associado a uma preparação sistemática no ambiente familiar, mas antes a um aproveitamento dos conteúdos já conhecidos na comunicação cotidiana e/ou já trabalhados em aula. Tal tendência confirma a percepção de que, para muitos, o exame se integra de forma natural à rotina do ESU, sem a necessidade de esforços adicionais externos. Entre os/as alunos/as do tipo 2, no entanto, surgem nuances que merecem destaque. Ainda que a ênfase recaia sobre a aprendizagem já consolidada em aula, observa-se que alguns/as participantes relatam pequenos gestos de estudo individual fora da escola. Anita (tipo 2, prova

1, ciclo 1), por exemplo, associa seu desempenho mais àquilo que já sabia, reconhecendo de forma indireta um aprendizado adicional a partir das atividades feitas em classe. Alunos/as como Matthias (tipo 2, prova 2, ciclo 1) reconhecem que a maior parte do preparo ocorreu em sala de aula, mas admitem exercícios adicionais em casa, como treinos de gramática e leitura (*“...die meisten Vorbereitungen fand den Unterricht statt. Aber ich habe zu Hause auch ein bisschen was gemacht, (...) Ich habe die Grammatik ein bisschen geübt und Texte habe ich auch zu Hause (...) mit Hilfe von meiner Mutter”*) [02:11-02:54, linhas 55-59]. Esses depoimentos evidenciam que, embora os/as alunos/as do tipo 2 não se dediquem a um preparo intenso, há certa mobilização de estratégias individuais, sobretudo em relação a pontos percebidos como mais frágeis, como gramática e produção textual. Quando presente fora de sala de aula, o preparo concentrou-se justamente nessas áreas (N=10), o que reforça que tais dimensões representam pontos de maior vulnerabilidade percebida. Alunos/as do tipo 1 também valorizaram produções escritas realizadas em aula como forma de reativar práticas pouco frequentes fora da escola.

No caso do tipo 3, observou-se um movimento distinto. Apesar do número absoluto menor de entrevistados/as, esse grupo gerou N=7 menções específicas ao preparo que indicaram uma preocupação mais intensa com a organização e o estudo direcionado. Os depoimentos descrevem fichamentos, estudo frequente de conteúdos e até apoio direto de familiares ou de parceiros de estudo. Tal dedicação diferenciada pode ser entendida como reflexo da menor confiança em conhecimentos prévios e da percepção de que o exame constitui uma oportunidade de avanço pessoal no conhecimento e no empenho. A configuração evidencia a já prevista relação inversa de que quanto maior o pré-conhecimento, menor a intensidade de preparo declarado. Tal padrão reforça a hipótese de que os exames funcionaram, em parte para o tipo 2 e sobretudo para o tipo 3, como espaços de reforço da aprendizagem e como oportunidade de estruturar melhor competências ainda em consolidação.

5.3.3.2 Possíveis progressos

Es gibt so ein Sicherheitsgefühl, dass man beweisen kann, dass man diese Sprache halt so wirklich kann. Ja, es gibt eine unterbewusste Sicherheit (H., 15 anos).

Paralelamente ao preparo, investigou-se, através da subcategoria “*Possíveis Progressos*”, em que medida a realização das provas gerou sensação de avanço linguístico. Foram registradas N= 50 menções ao tema, distribuídas entre diferentes grupos de alunos/as.

Entre os/as alunos/as tipo 1, sobretudo candidatos/as ao Exame I, predominou a percepção de não ou pouco progresso (N=18). Muitos relataram que a prova funcionou mais como manutenção do nível já consolidado do que como espaço de aprendizagem. Alex (tipo 1, prova 1, ciclo 2), por exemplo, explicitou que o exame serviu para “não enferrujar” com reforço à ideia de continuidade, mas sem avanços significativos. A experiência para tal grupo foi interpretada mais como uma oportunidade de verificar erros e de confirmar competências já adquiridas em contexto escolar prévio do que como oportunidade de expansão de repertório. No grupo dos/as alunos/as tipo 2, o quadro foi mais diversificado. Ainda que tenham surgido N=5 menções a pouco ou nenhum progresso a questões específicas, prevaleceram as referências a progressos gerais (N=16), sobretudo relacionados a maior segurança no uso da língua (N=9) e, em menor escala, a avanços gramaticais específicos (N=3). Para esse grupo, mesmo sem preparo extensivo fora da aula, o processo avaliativo proporcionou estruturação de conhecimentos e aumento da autoconfiança. Houve, neste grupo, menções a mudanças de atitude, como começar a falar mais português após a prova ou buscar ativamente vocabulário novo. Para o grupo, o Exame cumpriu papel formativo de aproximar o desempenho em sala de aula da melhor utilização prática do aprendido.

Os/as alunos/as tipo 3, por sua vez, foram os que mais claramente relataram avanços nítidos (N=8). As falas destacaram desde a aquisição de vocabulário até melhorias na produção escrita e, sobretudo, o fortalecimento da autoestima em relação às próprias

competências, reiterado como confirmação de que o investimento em estudo específico havia produzido efeitos concretos, conforme afirma Lucas, tipo 3, prova 1, ciclo 2:

Vor der Prüfung konnte ich glaube ich ein paar Vokabeln noch gar nicht, oder ich wusste nicht genau, was sie heißen. Und auch besser ausdrücken kann ich mich nach der Prüfung, würde ich sagen [07:43-07:58, linhas 207-209]. Also, auch beim Schreiben, da halt manche Fehler, die mir halt früher passiert sind, habe ich nicht mehr gemacht [18:37-18:57, linhas 488-492]. (Tradução: Antes do exame eu não sabia algumas palavras ou não sabia exatamente o que significavam, e sei me expressar melhor depois do exame, eu diria. (...) Também ao escrever, porque alguns erros que eu costumava cometer não cometo mais.

No conjunto, os dados revelam diferentes percepções de progressos: enquanto alunos/as tipo 1, com maior escolarização prévia em português, tenderam a relativizar os ganhos, os tipos 2 e 3 identificaram efeitos mais diretos da experiência avaliativa sobre suas trajetórias de aprendizagem. A assimetria reforça que a contribuição do exame para progressos linguísticos varia conforme o perfil linguístico dos/as participantes.

5.3.3.3 Aumento da relevância da disciplina

Quando tem prova, você se sente obrigado a prestar atenção e estar mais presente nas aulas (J., 16 anos).

A análise da subcategoria de “aumento da relevância da disciplina” pela realização do exame não partiu de uma pergunta direta, mas emergiu de forma indireta nas entrevistas. O objetivo foi identificar indícios de se (e como) a existência de uma avaliação formal poderia tornar as aulas mais significativas, seja pelo estímulo a maior atenção e empenho, seja pelo fortalecimento da motivação para permanecer no curso. Nesse sentido, as menções extraídas (N=46) não devem ser compreendidas como respostas explícitas, mas como interpretações derivadas de relatos dispersos que, em conjunto, permitem avaliar a relevância da certificação para o engajamento dos/as alunos/as nas aulas.

Um primeiro grupo de menções (N=11) indicou que a prova não alterou substancialmente o valor atribuído à disciplina ESU. Alguns alunos/as entenderam que seu maior empenho nas aulas dependeu mais de fatores externos, como a própria maturidade, ou da prática contínua do que da certificação em si. Como observou Sofia (tipo 2, prova 2, ciclo 2), a prova “não fez muita diferença”, já que sua decisão de continuar no curso até o último ano escolar estava tomada independentemente da avaliação.

Por outro lado, a maior parte das menções (N=32) vinculou o exame a um efeito positivo de engajamento. Muitos relataram que a expectativa da avaliação trouxe mais atenção e presença às aulas, além de impulsionar práticas de estudo em casa. Paula (tipo 2, prova 1, ciclo 1) observou, por exemplo, que durante a aula passou a fazer mais anotações “Eu pensei assim: isso que ela vai falar agora é pra prova, isso é importante, é melhor eu escrever tudo mesmo” [10:39-10:46, linhas 197-198]. Hugo (tipo 3, prova 1, ciclo 2) descreveu que, por causa da prova, passou a receber mais perguntas em português de sua mãe, o que o ajudou a usar melhor o vocabulário. Esses relatos reforçam o padrão já percebido nas análises sobre preparo e progressos: mesmo quando o aprendizado formal não foi substancial, a certificação atribuiu práticas linguísticas adicionais. Nesse sentido, ainda que em menor número, N=3 depoimentos trouxeram uma perspectiva de continuidade. Pedro (tipo 1, prova 2, ciclo 2) afirmou que, para alunos/as como ele, a prova representa “bastante motivação” para seguir no curso; Lucas (tipo 3, prova 1, ciclo 2) destacou que a existência de exames subsequentes seria, por si só, “um motivo para continuar” e, sem mais provas já teria atingido seus objetivos. Desta forma, esses pontos revelam a potencialidade da certificação como elemento de retenção em aulas de ESU em segmentos como o secundário II, juntamente com o acompanhamento de novos temas trabalhados com alunos/as de mais de 14 anos. Resumidamente, a presença da certificação parece funcionar menos como responsável direto por progressos objetivos e mais como um reforço que legitima a disciplina e intensifica a seriedade do curso.

5.3.3.4 Recomendações e barreiras

Não importa a nota que você tirar. Só de você ter tido a coragem de ir lá, fazer mostrar que você tem uma certa dominância em português, é uma coisa muito boa (G., 14 anos).

A subcategoria “Recomendações e Barreiras” buscou, da mesma forma, aferir, de modo indireto, em que medida a existência do exame agrega valor às aulas de ESU. Partiu-se de uma pergunta aberta sobre recomendação a futuros/as candidatos/as e, através das respostas, identificaram-se dois enquadramentos principais de recomendação, além de menções a barreiras concretas. No conjunto, as respostas foram unanimemente favoráveis à realização do exame, sem registros de arrependimento. Observou-se que essa disposição positiva se articula tanto à utilidade percebida do certificado quanto ao caráter de baixo risco do processo, o que dialoga com a natureza voluntária da avaliação.

No primeiro enquadramento, a recomendação aparece como endosso inequívoco da prova (N=13). Nesses casos, o exame é visto como oportunidade formativa e como credencial com valor próprio, isto é, um documento que “é bom de ter” (Laura, tipo 2, prova 1, ciclo 2), independentemente da trajetória individual. Entre os argumentos mais recorrentes, destacam-se a utilidade do certificado para compor dossiês escolares e currículos e a valorização do gesto de “mostrar” a própria competência (típica também entre participantes do tipo 1). Depoimentos representativos como o de Matthias (tipo 2, prova 2, ciclo 1) *“Ich würde ihnen sagen, dass, wenn sie schon länger im portugiesischen Unterricht sind, dann sollten sie es definitiv machen”* [07:53-08:11, linhas 234-236] sublinham o registro do nível alcançado como “algo que pode te ajudar” e que “no fim das contas tem valor”, inclusive quando o/a estudante já se percebe proficiente em contextos cotidianos. Em suma, a recomendação firme apoia-se em duas camadas: a certificação como reconhecimento oficial de competências e o ganho de visibilidade para trajetórias acadêmicas e profissionais.

No segundo enquadramento, igualmente favorável, a recomendação é pautada pelo baixo custo percebido (N=12). Aqui, os/as alunos/as enfatizam condições logísticas e afetivas

que reduzem a incerteza: realização em ambiente conhecido, mediação por docente familiar e ausência de consequências negativas em caso de desempenho aquém do esperado. A fórmula “*Es tut nicht weh (...) wenn man es verhaut, passiert nichts*” [Theo, tipo 2, prova 2, ciclo 1, 11:02-11:45, linhas 266-271], ou seja, o “não se perde nada” aparece como síntese desse racional pragmático, que transforma a prova em uma verificação útil e de baixo risco. Essa leitura é particularmente saliente entre alunos/as do tipo 2, para quem a certificação opera como aferição situada do próprio nível, com potencial de orientar próximos passos (reforço de leitura, escrita ou gramática), sem que isso se converta em ameaça ou punição. Ademais, houve ainda menções pontuais (N=2) sobre a possibilidade de realizar exames por instituições externas, geralmente avaliadas como improváveis ou menos atrativas em comparação ao contexto escolar conhecido. Essa preferência pelo ambiente de ESU indica que a adesão depende do enquadre institucional que garante proximidade e apoio, atributos que, no conjunto das entrevistas, funcionam como facilitadores de participação.

No que tange às barreiras, todas as menções (N=16) convergiram para limitações de tempo e estresse associado às disciplinas obrigatórias. O argumento central, transversal aos tipos de aluno/a e ciclos, é que a sobrecarga escolar reduz a disponibilidade para preparos adicionais e que novas exigências avaliativas, independentes do contexto das aulas de ESU, tenderiam a competir com prioridades imediatas do currículo regular. Formulações típicas indicam que “as provas na escola já são estressantes o suficiente” (Hugo, tipo 3, prova 1, ciclo 2) e que o preparo para o exame de ESU-LP não pode se somar de modo significativo ao volume de demandas existentes. Esse diagnóstico reforça a importância de manter a certificação como experiência voluntária, integrada ao horário das aulas e ajustadas ao perfil do público.

Tomadas em conjunto, as recomendações (N=25, somando endosso inequívoco e endosso pragmático) e as barreiras reportadas (N=16) compõem um quadro coerente com os achados das subcategorias anteriores. Nesse sentido, a avaliação contribui para dar direção

e sentido às práticas de sala sem se converter em fonte adicional de pressão, mantendo assim a coerência com a proposta pedagógica de ESU.

A relevância de discutir a categoria “acréscimos de valor às aulas” decorre da já conhecida marginalidade do ensino de ESU. Como observa Fleck (cf. 2021, p. 121), sobretudo no ensino fundamental integrativo, as “aulas de línguas maternas” são frequentemente tratadas não como fins em si mesmas, mas como ferramentas de apoio para o aprendizado do alemão. Além disso, conforme a autora, diretores/as de escola muitas vezes desconhecem os currículos específicos ou deixam de compartilhá-los, atribuindo aos/às professores/as de ESU funções secundárias de assistência. Fleck (cf. 2021, p. 122) assinala ainda que a participação em atividades opcionais deveria ser registrada nos boletins ou declarações de frequência, mas tal registro é frequentemente negligenciado. Quando ocorre, sobretudo em escolas do tipo AHS em Viena, a anotação consta apenas como “participação em ESU”, sem sequer mencionar a língua. Essa marginalidade também se reflete no fato de muitos/as alunos/as não terem investido muito tempo ao preparo para o exame ou não terem se engajado plenamente na busca de progressos. Apesar disso, os modelos apresentados nesta pesquisa-ação revelam efeitos retroativos, nos termos de Shohamy (2001). Ainda que de forma discreta, os exames parecem ter contribuído para reconfigurar a percepção dos/as alunos/as quanto ao lugar e ao valor das aulas de ESU e podem, dessa forma indicar potencial para reposicionar essa oferta no campo educativo da Áustria.

5.3.4 A aceitação da língua pluricêntrica

O português de Portugal, quando você escuta, dá para compreender tudo corretamente. Porém, a forma de dizer é diferente, “ora, pois”, né, a forma deles. Isso pode ter provavelmente confundido a minha mente (G., 15 anos).

A categoria dedutiva “Aceitação do Exame em Português Pluricêntrico” investigou se a presença explícita de duas variedades (PB e PE) nos componentes de audição e oralidade, inclusive com banca oral composta por docentes de ambas as variedades, foi percebida como

pertinente, justa e exequível. Ao todo, foram registradas N=81 menções relacionadas a essa temática. A amostra de entrevistados/as, vale lembrar, é predominantemente de falantes de PB no contexto familiar (N=15), com apenas N=1 de PE e N=2 que circulam entre as duas variedades, o que influencia o horizonte de expectativas reportado. No ciclo 3, ciclo no qual houve apenas coletas de dados quantitativos, a situação foi diferente, com presença de N=4 candidatos/as falantes da variedade PE. Assim, o capítulo de triangulação dos dados poderá trazer uma perspectiva através de uma amostra mais condizente com a realidade da média das turmas de ESU-LP que apresenta, grosso modo, 80% dos/as participantes de PB e 20% de participantes de PE, sendo, até o atual momento, desde o início das aulas ESU-LP em 2010, não foi marcada presença de variedades do PALOP nas aulas dos secundários vienenses.

Predominou uma avaliação positiva (N=30), ancorada sobretudo em dois argumentos: a do enriquecimento linguístico-cultural e da legitimidade avaliativa. No primeiro, a exposição simultânea a PB e PE foi descrita como oportunidade de ampliar repertório e treinar a intercompreensão; no segundo, como requisito de justiça para um exame de certificação que pretende aferir competências válidas em espaços lusófonos distintos. Adicionalmente, surgiu espontaneamente a sugestão de ampliar o escopo para outras variedades da lusofonia (PALOP), o que reafirmou a pertinência de um desenho que espelhe a pluricentricidade da LP, conforme mencionou Ana (tipo 1, prova 2, ciclo 1): “é bom você conseguir ouvir também pessoas de outros lugares. Tipo, eu pessoalmente nunca ouvi gente da Angola. falando português. Seria também interessante colocar” [06:51-07:24, linhas 132-137]. A dimensão da justiça avaliativa apareceu de modo explícito (N=7), associada à ideia de “iguais chances” quando há alunos/as falantes de ambas as variedades, apesar de ter emergido uma sugestão pontual de que não precisaria ser 50% do Exame para cada variedade, e sim, o foco maior em PB, já que a maioria dos/as alunos/as se sente melhor nessa variedade. Em contrapartida, outro bloco expressivo de menções apontou que a presença das duas variedades tornou o exame “um pouco mais difícil” (N=20), percepção frequente sobretudo em alunos/as de perfil

PB com pouco contato com a variedade PE. Tais falas, no entanto, não configuraram rejeição, mas relato de um esforço adicional, em geral superado durante a prova (“no começo não consegui entender muito bem, mas foi indo”, Léo, tipo 1, ciclo 2) [10:42-10:54, linhas 266-267]. Em contraste, menções à ideia de que a inclusão do PE “não deixou mais difícil” (N=10) revelam que, para alguns/as, a variabilidade foi processada sem grandes ressalvas.

Destacam-se ainda menções que associaram a presença das duas variedades a um ganho de aprendizado em si (N=8), o que valoriza o contato como prática pedagógica. Outras (N=3) relativizaram as diferenças ao afirmar que se tratava, em última instância, de “a mesma língua”, enquanto um grupo menor declarou opinião não formada (N=3), geralmente porque a questão não foi percebida como relevante para o desempenho. À luz dos perfis, delineiam-se nuances: entre alunos/as tipo 1, a aceitação conviveu com estranhamento inicial em PE, sobretudo na audição, mitigado por tarefas claras; entre tipo 2, prevaleceram leituras de equidade e utilidade prática da certificação pluricêntrica, alinhadas à ideia de mobilidade; já no tipo 3, eventuais problematizações recaíram mais sobre calibragem de turma do que sobre a coexistência de variedades. A presença de um professor de PE na prova oral foi vista com simpatia, com descrição da avaliação de oralidade inclusive como “interessante” e “tranquila”, graças ao modelo comunicativo da prova e à clareza de expressão de ambos os avaliadores (a professora-pesquisadora, falante de PB e seu convidado). Relatos pontuais de nervosismo serão abordados na categoria “sentimentos atrelados”, entretanto, não houve relatos de não compreensão na oralidade em situação de comunicação face a face.

Do ponto de vista teórico e curricular, os achados convergem com a concepção de LP como língua pluricêntrica e internamente diversa (cf. Melo-Pfeiffer & Souza, 2022), em que diferenças fonoprosódicas, lexicais e discursivas integram o repertório legítimo do falante e devem ser contempladas no ensino e na avaliação. A aceitação majoritária, somada às percepções de justiça, sustentam a pertinência de exames que operacionalizam a intercompreensão como competência-alvo. Ao mesmo tempo, as menções de estranhamento

confirmam o forte enraizamento de parte dos/as alunos/as tipo 1 de PB, o que indica a necessidade de trilhas graduadas de escuta em variedade distinta em aula.

Em síntese, a inclusão de PB e PE foi, no conjunto, bem aceita, ainda que com percepções variadas quanto ao grau de dificuldade. Considerando o viés amostral (N=15 PB; N=2 PB/PE; N=1 PE) e o contexto desta pesquisa-ação (aulas ministradas por docente de PB), recomenda-se explicitar no guia do/a candidato/a a distribuição entre variedades, promover atividades de familiarização em PE e valorizar estratégias de intercompreensão nas rubricas avaliativas, em consonância com o caráter pluricêntrico da LP e com o currículo das ESU-LP.

5.3.5 Os sentimentos atrelados

Enquanto eu não recebia ainda o resultado da prova, eu meio que ficava ansiosa, sei lá. Mas, depois, quando eu recebi a prova, eu fiquei bem relaxada, porque eu vi que foi uma prova boa (L., 15 anos).

A categoria indutiva “Sentimentos Atrelados” emergiu de leitura aberta dos relatos, sem roteiro específico sobre afetos. Ao todo, registraram-se N=40 menções distribuídas em cinco núcleos: grande satisfação com intensificadores (N=13), satisfação simples (N=4), tranquilidade (N=9), ansiedade/nervosismo (N=10), timidez / insegurança (N=2) e decepção (N=2). As referências não se restringem ao momento estrito da prova: incluem também períodos anteriores e posteriores, como, por exemplo, a cerimônia de entrega de certificados.

No polo positivo, a “grande satisfação” aparece de modo recorrente (N=13) e atravessa os três perfis. Trata-se de um sentimento de conquista, frequentemente marcado por intensificadores (“muito”, “bem”), associado tanto ao desempenho quanto ao reconhecimento público do esforço. O recebimento da certificação foi, em vários relatos, um catalisador desse orgulho com o certificado, tendo um aluno inclusive o emoldurado e o colocado na parede: “Und ja, ich fand es auch sehr, sehr gut, dass es so ein Ereignis gab in der Botschaft.” [Lucas,

tipo 3, prova 1, ciclo 2, 22:37–22:59, linhas 249-250] ou “*Es war toll ist für mich, eine gute Note geschrieben zu haben*“ [Luis, tipo 2, prova 1, ciclo 2, 16:28-16:36, linha 368]. A satisfação simples (N=4) repete essa direção, mas sem marcas de intensificação; prevalece a ideia de que “foi boa experiência”, sinalizando validação do percurso.

Em contraste, ansiedade e nervosismo compõem N=10 menções e surgem em todos os tipos, vinculados sobretudo ao medo de “errar” na oralidade e a imprevistos na situação de avaliação. Os relatos sugerem um padrão temporal: apreensão pré-prova, tensão durante a tarefa e alívio posterior quando o desempenho é percebido como adequado. A formulação de Marcos: “Você fica ansioso para fazer a prova e para receber o certificado” [tipo 1, prova 1, ciclo 2, 19:44-20:11, linhas 536-538] ilustra a ligação entre autoexigência e performance. Em linha com a literatura de psicologia educacional, esse perfil afetivo é típico de contextos avaliativos autênticos e tende a reduzir-se quando há previsibilidade de formato e ausência de sanções severas (cf. Sparfeldt e Schneider, 2018, p.256).

A tranquilidade (N=9) contrabalança esse quadro e aparece associada a três condições: familiaridade com o formato, percepção de alinhamento com o que já se conhece e se trabalha em aula e, sobretudo, natureza voluntária/baixo risco do exame. As falas convergem para a ideia de “experiência controlável”: saber o que esperar, reconhecer tarefas factíveis e não enfrentar consequências negativas em caso de desempenho aquém do esperado. Esse arranjo amortecedor ajuda a explicar o fato de a ansiedade e o nervosismo, embora presentes, raramente se convertem em experiências de forte carga negativa. Adicionalmente, a timidez/insegurança (N=2) surgem pontualmente, mas é interpretativamente relevante: está vinculada à oralidade diante de avaliadores e à ideia internalizada de que “não se pode errar na prova oral”. Esse traço ecoa novamente representações do modelo de perfeição comunicativa e produz autocensura em momentos de exposição pública: “fiquei com vergonha de falar errado na frente do outro professor” [Léo, tipo 1, prova 1, ciclo 2, 14:09, linha 347]. Já as menções de decepção (N=2) são residuais e

referem-se a expectativas não plenamente atendidas (nota aquém do ideal; impossibilidade de levar a prova para casa), não a rechaço do processo de certificação.

Tomadas em conjunto, as N=40 menções delineiam afetividade, na qual sentimentos positivos (N=17, somando grande satisfação e satisfação simples) e estados de tranquilidade (N=9) superam emoções de tensão (ansiedade/nervosismo N=10) e retraimento (timidez/insegurança N=2). Dois elementos ajudam a compreender esse equilíbrio: de um lado, o caráter voluntário e o enquadre de baixo risco, que reduzem a ameaça percebida; de outro, a função da certificação como rito de reconhecimento, especialmente valorizado na cerimônia pública de entrega dos certificados. Além disso, a distribuição relativamente homogênea das respostas por tipo de aluno/a sugere que tais afetos se associam menos ao perfil linguístico estrito e mais a disposições individuais (autoexigência, expectativas de desempenho) e às condições situacionais do exame, como formato conhecido, transparência de critérios, apoio docente.

Do ponto de vista interpretativo, o conjunto é congruente com achados da literatura. A ansiedade de desempenho é descrita como resposta típica a contextos avaliativos que mobilizam valor e controle; quando a situação oferece previsibilidade e metas claras, a ansiedade tende a declinar. Sapp (cf. 2013, pp. 105–111) aponta intervenções de baixo custo que aparecem, implicitamente, nos relatos: preparação do conteúdo avaliado, explicitação de objetivos e desenho de provas com progressão de dificuldade como medidas que aumentam a percepção de controle e, com isso, amortecem o nervosismo. Desta forma, a dimensão afetiva da certificação, tal como vivida por estes/as participantes, sustenta a relevância formativa do exame: emoções de conquista e pertencimento coexistem com tensões manejáveis e compõem um quadro compatível com práticas avaliativas diagnósticas e de baixo custo emocional. A leitura qualitativa desses afetos reforça, portanto, a pertinência do modelo adotado, desde que preservada a voluntariedade.

Os resultados apresentados no atual capítulo permitiram captar de forma integrada como os/as alunos/as vivenciaram os exames de certificação de LP. Eles revelam a articulação entre motivações, percepções de formato e dificuldade, sentimentos associados e efeitos sobre o valor atribuído às aulas de ESU. A análise qualitativa evidenciou que a experiência contribuiu para reforçar vínculos com a língua, ampliar a consciência sobre sua diversidade e legitimar o espaço das aulas no contexto escolar, ainda que permaneçam desafios ligados à conciliação com a sobrecarga acadêmica. Encerrada esta etapa interpretativa, o capítulo seguinte apresenta a dimensão quantitativa da pesquisa, com os resultados objetivos das provas aplicadas aos/às participantes, de modo a complementar e contrastar as percepções qualitativas com respostas de questionários e indicadores mensuráveis de desempenho.

6 ANÁLISES QUANTITATIVAS E RESPOSTAS ABERTAS

As análises quantitativas, cada vez mais presentes na pesquisa em línguas, cumprem papel complementar aos métodos qualitativos, sobretudo através das triangulações de dados. Nesta pesquisa, conforme descrito no capítulo metodológico, optou-se pela estatística descritiva, com o objetivo de organizar e resumir os dados de modo a evidenciar tendências e padrões. O cruzamento de respostas dos questionários possibilitou identificar valores típicos, destacar discrepâncias e oferecer uma visão global do conjunto. A seguir, apresenta-se uma análise dos questionários elaborados em português e em alemão e aplicados aos/às 43 candidatos/as aos Exames de Português para Jovens Falantes I e II, nos ciclos de 2022, 2023 e 2024, assim como os resultados dos dois diferentes exames, subdivididos por subteste. De forma complementar, são examinados também os comentários textuais deixados pelos/as participantes nos questionários.

6.1 Estatística descritiva dos questionários

Nos questionários elaborados, foram realizadas de 27 (ciclo 1) a 31 (ciclos 2 e 3) questões de diferentes formatos, como perguntas de resposta única ou múltiplas escolhas, respostas abertas ou de avaliação da veracidade de determinada afirmação (nota de 1 a 5, sendo o 1 a nota mais alta), sempre com a possibilidade de o/a aluno/a selecionar “nenhuma das respostas” e/ou deixar um comentário. Algumas perguntas foram totalmente abertas, tendo sido destinado espaço para texto longo. Houve pequenas adaptações de acordo com cada ciclo, principalmente pela presença de mais perguntas abertas que serão mostradas ao longo das análises. Menciona-se, entretanto, de antemão, que, com exceção da última pergunta destinada a comentários gerais, poucos/as alunos/as fizeram uso dos espaços para novas reflexões em forma de texto. É válido ressaltar que todos/as os/as participantes preencheram anonimamente o questionário *online* enviado a cada aluno/a via e-mail. Em quatro casos, porém, os formulários foram encaminhados aos/às participantes por intermédio do/a responsável, a quem a professora fez o pedido que o encaminhasse ao/ à filho/a, já que

eles/as haviam mudado de país e/ou telefone. Para a professora-pesquisadora, foi de suma importância o acesso a todos/as os/as participantes. Dessa maneira, ela pôde melhor compreender possíveis pontos de vista fora da opinião comum já recebida através dos *feedbacks* dos/as que seguiram o curso. As respostas completas foram organizadas em planilhas do Excel e estão sob os cuidados da professora-pesquisadora.

As primeiras perguntas tiveram como intuito checar se todos/as estavam de acordo em responder o questionário de forma anônima e certificar-se que já tinham 14 anos completos ao responderem o questionário, ou/e se haviam obtido autorização dos/as responsáveis para participar na pesquisa, o que foi unânime. Em seguida, passou-se à identificação do grupo em questão. Assim, apresenta-se um relato do perfil geral do grupo: As variáveis analisadas inicialmente são relativas à idade dos/as participantes no momento da prova, ao ano e tipo escolar correspondente, variedade da LP utilizada em casa, e ao tipo de aluno/a. Posteriormente, investigamos mais minuciosamente a experiência em realizar uma prova de certificação relacionada ao ensino de POLH e, finalmente, procurou-se saber se tal abordagem pode ter trazido valor agregado às aulas de ESU-LP. Após a leitura de todas as respostas dos campos abertos para comentários, houve a classificação de acordo com o subcapítulo ao qual se referiam e, a partir delas, traçou-se, adicionalmente às análises quantitativas, breves análises qualitativas.

6.1.1 O perfil dos/as participantes

Por se tratar de alunos/as dos secundários I e II, o público todo em questão é de adolescentes entre 12 e 19 anos. Para a pergunta “Quantos anos você tinha no momento da prova?”, a média de idade dos/as alunos/as apresenta pequenas variações entre os três ciclos avaliados. No ciclo 1, a média de idade é de 15,08 anos, com um intervalo de confiança a 95% variando entre 14,05 e 16,11 anos. A mediana de 14 anos e o desvio-padrão de 1,71, indicam certa variabilidade na distribuição das idades. No ciclo 2, a média é um pouco menor, de 14,80 anos, com intervalo entre 14,20 e 15,40 e mediana de 15 anos, com menor dispersão (desvio-padrão de 1,08). Já no ciclo 3, a média cai para 14,13 anos, com intervalo de

confiança mais amplo (12,86 a 15,40), com uma mediana de 13 anos e o maior desvio-padrão (2,29) entre os ciclos. Esses resultados sugerem que, ao longo dos ciclos, há uma leve diminuição na idade média dos/as participantes, mas a maior dispersão observada no ciclo 3 pode sinalizar maior heterogeneidade neste grupo. O motivo está no fato de no ciclo 1, alguns alunos/as que nunca haviam realizado uma prova de língua portuguesa participaram mesmo estando acima da idade prevista segundo o conceito que será definido. O ciclo 3, por conter dois alunos/as com idade inferior à prevista, por motivo de mudança de domicílio e vontade de obter um certificado, apresentou tal heterogeneidade.

Pelas mesmas razões, na variável “Qual era o seu ano escolar no momento da prova?”, os resultados também mostram uma tendência de diminuição no ano escolar médio ao longo dos ciclos. No ciclo 1, a maioria dos/as participantes está por volta do 9º ano escolar (o que equivale ao primeiro ano do secundário II, segundo o sistema escolar austríaco). No ciclo 2, concentra-se no 8º ano escolar, com menor variação. No ciclo 3, a média se mantém no 8º ano, mas com maior dispersão, tendo 2 alunos do 2º ano do secundário I (ou sexto ano escolar). Questões relacionadas ao ano escolar para o exame estão relacionadas com o tipo de aluno/a e serão mais exploradas no capítulo “conceito avaliativo”.

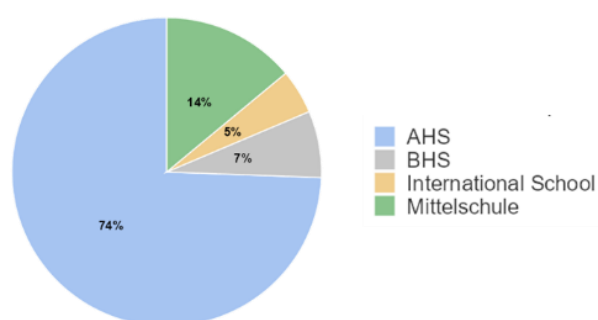
Quanto ao gênero, observam-se certas flutuações ao longo dos ciclos, mas o total acumulado ficou relativamente equilibrado, com 53% de participantes masculinos e 47% femininos, sem uma tendência clara de crescimento ou redução para nenhum dos gêneros.

No que diz respeito ao tipo escolar, a categoria AHS (escola secundária de formação geral) domina e representa 74% dos/as participantes ao longo dos três ciclos, o que corresponde ao público-alvo principal das aulas disponibilizadas pela Secretaria de Educação de Viena nos níveis secundários I e II. Alunos/as de *Mittelschulen* correspondem a 14% do total, aparecendo apenas a partir do ciclo 2. A categoria BHS (formação profissionalizante em nível de Ensino Médio) soma 7%, com variações discretas entre os ciclos. Já os/as alunos/as de Escolas Internacionais (com inglês como língua escolar) representam 5% no ciclo 2, o que se explica pelo fato de essas instituições frequentemente oferecerem suas próprias aulas de

LH de forma privada, reduzindo, assim, o envolvimento de seus/suas alunos/as no programa público vienense. Essa distribuição mostra que, por serem aceitos/as em caráter excepcional, alunos/as de modelos escolares fora do AHS têm participação minoritária nas aulas e nas avaliações aqui propostas, reflexo das restrições estruturais definidas pelos órgãos financiadores.

Figura 6:

Tipo de escola no momento da prova²²



A análise dos dados da pergunta 7, “Qual prova você fez?”, revela que, entre os/as alunos/as que participaram dos Exames, a maior discrepância está no ciclo 3, com 86,5% dos/as alunos/as realizando o Exame I e 13,5%, o Exame II. No ciclo 1, essa diferença entre os tipos de Exame foi bastante baixa, com 46% dos/as alunos/as tendo realizado a prova II enquanto 54% realizaram a prova I. Essa proximidade se explica pelo número relativamente maior de alunos/as que aguardavam oportunidade para realizar o exame. No ciclo II, a proporção foi de 73% dos/as alunos/as realizando o Exame I, enquanto 27%, o Exame II. Dessa forma, totalizando os três ciclos, concluiu-se que, aproximadamente, 72% de alunos/as realizaram o Exame I e 28%, o Exame II. Os motivos estão, claramente, no nível de dificuldade do Exame II, bem como na tendência natural de haver menos inscrições provindas de estudantes do secundário II.

²² As tabelas e gráficos apresentados nessa seção foram elaborados a partir dos dados empíricos da pesquisa, coletados por meio do programa *Microsoft Forms*.

Os dados apresentados na tabela abaixo sobre a variedade do português usada pelos/as participantes indicam uma predominância clara do PB ao longo dos ciclos, totalizando 78,5% dos/as participantes dos três ciclos. O PE, com menor representatividade, acumula 16,5% dos/as participantes totais. Isso se deve, provavelmente, ao fato de a comunidade brasileira ser, além de mais expressiva em Viena, mais ativa nas mídias sociais onde as aulas são divulgadas, e, talvez, também ao fato da docente falar a variedade brasileira, o que pode influenciar nas inscrições de alunos/as de ESU-LP por meio da propaganda entre pais. Vale mencionar que há 5% de presença de alunos/as que oscilam entre duas variedades, tendo mãe brasileira e pai português. Não há, até o momento, inscrições de alunos/as que falam outras variedades da LP advinda de PALOP nas aulas de POLH do secundário Viena, talvez pelo fato de as informações da existência das aulas não conseguirem atingir esses grupos.

Tabela 5:

Variedade do Português por ciclo

Variedade	Ciclo	N	%
Português brasileiro	1	11	26%
	2	13	30%
	3	10	22,5%
Português europeu	1	2	5%
	2	0	0%
	3	5	11,5%
Ambas as variedades	2	2	5%

A frequência de uso da LP pelos/as participantes foi medida em dois contextos: oralmente (pergunta 9A) e por escrito (pergunta 9B). Na questão 9A, observa-se uma

predominância significativa do uso diário do português oralmente, representando 88% dos/as participantes. As categorias que indicam menor frequência, como “4 a 6 vezes por semana”, “2 ou 3 vezes por semana” e “uma vez por semana ou menos”, somam apenas 12% o que reflete que a LP é bastante utilizada na comunicação oral cotidiana neste público, com pouca variação entre os grupos e ciclos. Já na pergunta 9B, que representa o uso do português por escrito, o padrão é mais distribuído. A maior proporção está na categoria “diariamente”, com 40% dos/as participantes, seguida por “2 ou 3 vezes por semana”, com 28%, e “4 a 6 vezes por semana”, com 16%. A categoria “uma vez por semana ou menos” também tem uma representatividade de 16%, ou seja, esses/as alunos/as só escrevem em português em dia de aula. Esses dados indicam que, embora o uso da LP por escrito seja menos frequente que o uso oral, ele ainda apresenta uma prática entre os/as participantes, com diversidade nos níveis de frequência. Esses resultados corroboram a hipótese da LH como ferramenta comunicativa em contextos familiares e em atividades cotidianas em hábito consolidado entre os/as participantes, enquanto o uso escrito pode mostrar-se mais ocasional e relacionado às menores oportunidades de uso da língua em tal formato.

As perguntas 10 a 13 buscaram compreender as relações linguísticas dos/as alunos/as através das suas autoavaliações de conhecimentos orais e escritos de LP em relação à língua alemã como língua de formação nas/na maioria das escolas da Áustria. Na proficiência oral, a resposta “Eu falo melhor (ou bem melhor) português que alemão” foi mais frequente em todos os ciclos e respondida por 48% dos/as participantes, o que reflete uma percepção positiva da habilidade em português, mesmo em um ambiente dominado pelo alemão. Por outro lado, a categoria “Eu falo melhor (ou bem melhor) alemão que português” foi assinalada por 26% dos/as participantes. Importa destacar, porém, que esse grupo não coincide integralmente com os/as alunos/as classificados/as como “tipo 3”, já que é natural que, a partir de determinada idade escolar, o alemão, enquanto língua de socialização e de instrução, se torne predominante sem que isso implique necessariamente falta de alta competência na LH. O que caracteriza efetivamente o perfil “tipo 3” é a limitação de fluência e de vocabulário

decorrente do uso muito restrito dentro do ambiente doméstico, aproximando-se da condição de “bilíngue receptivo”. Complementarmente, uma parcela significativa (26%) descreveu uma percepção de equilíbrio oral entre os dois idiomas, o que evidencia trajetórias variadas de desenvolvimento bilíngue.

Quanto aos conhecimentos escritos, houve total equilíbrio entre os/as que responderam escrever melhor (ou bem melhor) em português que em alemão, com 47% dos/as participantes, empatados/as com outros/as 47% que disseram escrever melhor (ou bem melhor) em alemão que em português. Apenas 6% dos/as alunos/as mencionaram equilíbrio entre as competências escritas, questão provavelmente limitada pela ausência de uma formação bilíngue estruturada. Os resultados evidenciam o impacto da exposição ao alemão na escrita em detrimento à baixa carga horária das aulas de ESU, mas também o papel da LP na percepção dos/as participantes que, muitas vezes, migraram de um país lusófono para a Áustria e ainda mantêm maior facilidade na L1.

Diante dessa descrição, vale explicitar a representatividade total dos/as participantes da pesquisa em relação aos perfis de inscritos em média nas aulas de ESU no que diz respeito aos já mencionados perfis de alunos/as segundo dados e observações da professora-pesquisadora. Para tal, foi elaborado o quadro abaixo, baseado na média de inscrições dos últimos três anos nas aulas e nas provas:

Tabela 6:

Proporções entre inscrições no curso e participações nos Exames

Tipo	Descrição	Inscrições para as aulas (média aprox. 3 ciclos)	Participação no Exame (média aprox. 3 ciclos)	Comentários
1	LP como L1	24%	48%	Muito alta participação nos Exames, “nada a perder”

2	HLL, uso regular e funcional da língua	55%	41%	Em geral motivados para o Exame, esperam o momento certo
3	Competência predominantemente receptiva	21%	11%	Insegurança no ato da inscrição, em parte, evasão do curso durante o ano letivo

6.1.2 As considerações sobre a experiência

Procurando responder as perguntas científicas previamente estabelecidas, apresentam-se a seguir os principais aspectos da experiência avaliativa proposta na pesquisa-ação, organizados em três subtemas: os motivos para a realização da prova de certificação, as percepções sobre o nível de dificuldade e o resumo geral da experiência. A seção é complementada por comentários textuais extraídos das respostas abertas ao questionário, nos quais os/as alunos/as expressaram impressões globais sobre os exames.

6.1.2.1 Os motivos

Considerando que a atribuição de motivo(s) para a realização de uma avaliação facultativa pressupõe algum tipo de vantagem relacionada à experiência, apresentam-se os resultados correspondentes às motivações para participar da pesquisa-ação. Por não ter havido discrepância entre os ciclos, trazemos aqui os resultados gerais.

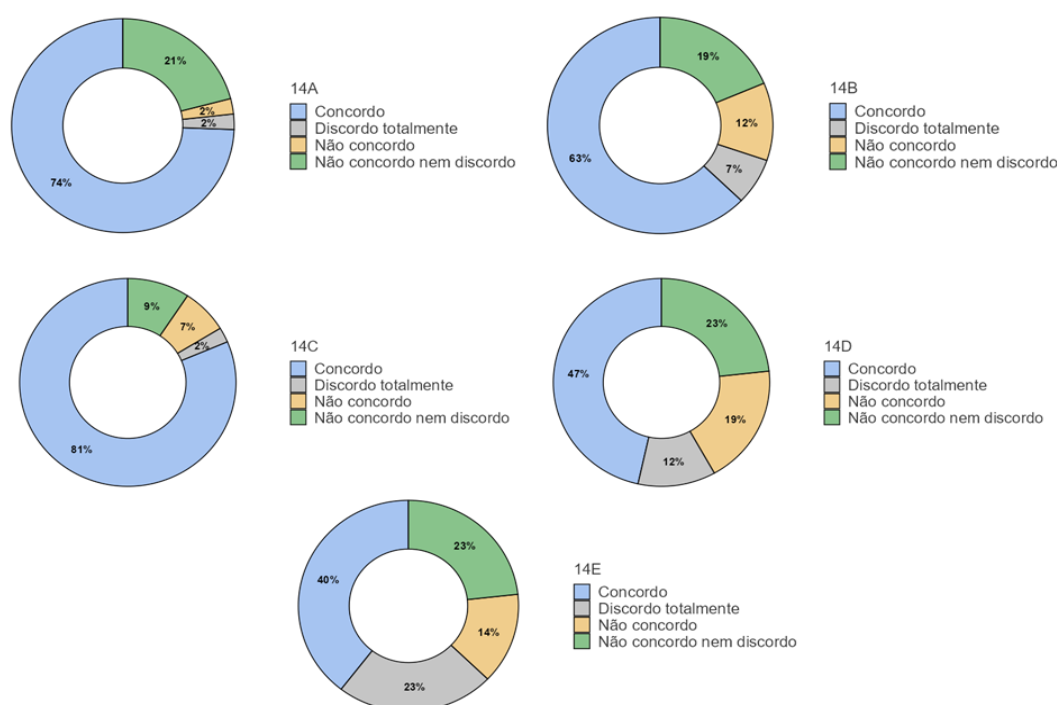
As perguntas 14A a 14E procuraram trazer de antemão possíveis justificativas para a realização da prova, propondo a concordância (ou não) com as diferentes razões previamente mencionadas, como “mostrar o que sei (14A)”, “compreender o nível (14B)”, “ganhar um certificado (14C)”, “ganhar uma nota (14D)”, “por convencimento dos pais (14E)”, dando a possibilidade de marcar mais de uma resposta e de também, através do espaço livre, mencionar outros motivos. Diante das respostas apresentadas, pode-se verificar que o motivo que gerou o maior grau de concordância (81%) foi o motivo C, ou seja, para os/as participantes, a obtenção de um certificado foi a principal motivação para o Exame. Em seguida, revelou-se o motivo apresentado em 14A, ou seja, “para mostrar o que sei”, com

74% de concordância. 63% de concordância obteve o motivo B “para saber em que nível estou” seguido do motivo D “para ganhar uma nota”, com 47% de concordância. O motivo menos apresentado foi o relacionado ao fato de os/as pais/mães terem convencido seus/suas filhos/as a fazerem a prova, com 40% de aceitação e maior marca de discordância, atingindo 37%. Com baixíssimo nível de total discordância de apenas 2% cada, os motivos relacionados a “mostrar o conhecimento” (14A) e “obtenção de um certificado” (14C) se consolidaram como os mais atribuídos pelos diversos tipos de alunos/as ao longo dos três ciclos. Na figura abaixo, estão juntas as respostas “concordo totalmente” e “concordo” com o intuito de apresentar motivos, sem tanta preocupação em identificar se são ou não os principais.

Figura 7:

Motivos para a prova segundo os questionários

(14A: mostrar o que sabe, 14B: nível, 14C: certificado, 14D: nota, 14E: pais)



No que diz respeito às exigências parentais, dos 40% que marcaram concordância, porém vale mencionar que apenas 9% concordam totalmente com a afirmação de que os pais os convenceram a participar, tendo a maioria (31%) simplesmente concordado com a afirmação, mas sem terem indicado ter sido esse o motivo principal. Foi realizada, nos ciclos

2 e 3, a pergunta “se haveria outros motivos” (pergunta 15), mas tal campo ou não foi utilizado ou respondido com “não” pela grande maioria dos/as alunos/as. Houve apenas duas respostas redigidas, ambas em língua alemã, aqui traduzidas por: “pressão por performance” e “conhecer a prova”. Dessa forma, a ideia de obter um certificado no qual conste a descrição de conhecimentos em LP indica que, independentemente de sua motivação específica durante as aulas ou no processo ensino-aprendizagem, é de interesse claro.

6.1.2.2 O nível de dificuldade

Ainda com o intuito de compreender como tal experiência foi avaliada pelos/as participantes, foi realizada a pergunta se a prova foi no nível esperado, ou se a expectativa era de uma prova mais fácil ou mais difícil. Caso a maior parte das respostas sugerisse que se tratou de uma prova demasiadamente difícil, haveria a compreensão de que isso poderia trazer um impacto negativo a essa vivência. O mesmo poderia ocorrer se a prova fosse considerada fácil demais, com possível interpretação de desperdício de tempo. Na prática, a análise da motivação relacionada à expectativa sobre o nível de dificuldade da prova demonstra certa diversidade de perspectivas entre os/as participantes. A categoria “Eu imaginei que ela seria mais difícil” representou 43% das respostas, com uma parcela expressiva dos/as alunos/as antecipando um desafio maior. Essa percepção pode estar associada a fatores como uma visão superestimada do exame ou relativa baixa autoestima em relação a suas habilidades em LH como disciplina formal. É possível também pressupor que a expectativa da experiência avaliativa por parte dos/as discentes tenha sido mais conteudista e menos comunicativa. A categoria “Eu a imaginei nesse nível” reuniu 40% do total de respostas, com uma parte significativa dos/as alunos/as conseguindo antecipar o nível de dificuldade da prova, o que pode ter contribuído para uma experiência mais alinhada às suas expectativas. Por outro lado, a categoria “Eu não pensei sobre isso antes” e “Não sei dizer”, ou seja, sem qualquer expectativa prévia, representou 17% das respostas. Essa atitude pode refletir uma postura mais indiferente, possivelmente vinculada a uma menor percepção da importância da prova. Vale também mencionar que nenhum/a participante considerou a

prova mais difícil do que tinham esperado. Em geral, as respostas dadas remetem a uma boa impressão em relação ao exame.

Sob esse tópico, não foram constatadas grandes discrepâncias entre os ciclos, porém é válido traçar possíveis diferenças de expectativa entre o Exame I (nível B1, com possibilidade de descrições adicionais) e II (nível B2, também com possibilidade de descrições adicionais). Apesar de certa expectativa da professora-pesquisadora de participantes do Exame II pudessem tê-lo achado difícil, na prática, a distribuição das respostas manteve-se em proporções próximas à da prova I, oscilando entre alunos/as que esperavam a prova no nível que foi e os que a esperavam mais difícil, conforme consta na tabela abaixo:

Tabela 7:

Nível das provas segundo as expectativas

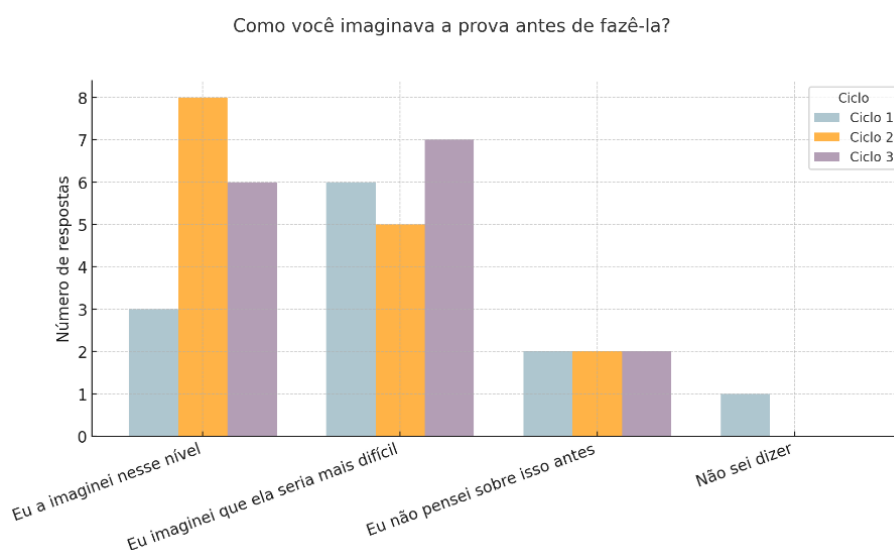
16 Como você imaginava a prova antes de fazê-la?	7 Qual prova você fez?	N	% total
Eu a imaginei nesse nível	Exame de Português para Jovens Falantes I	13	31%
	Exame de Português para Jovens Falantes II	4	10%
Eu imaginei que ela seria mais difícil	Exame de Português para Jovens Falantes I	13	31%
	Exame de Português para Jovens Falantes II	5	12%
Eu não pensei sobre isso antes	Exame de Português para Jovens Falantes I	4	10%
	Exame de Português para Jovens Falantes II	2	5%
Não sei dizer	Exame de Português para Jovens Falantes I	1	2%
	Exame de Português para Jovens Falantes II	0	0%

O cruzamento das respostas relativas ao tipo escolar indica que as expectativas sobre a prova não variaram conforme o tipo de escola frequentada pelos/as alunos/as. Entre a AHS, 29% consideraram a prova no mesmo nível que imaginavam, enquanto 31% esperavam um exame mais difícil, com percepção mista sobre a dificuldade do teste. Quanto aos/as alunos/as das escolas BHS, *International School* e *Mittelschule*, apresentam-se expectativas também uniformes e com proporções semelhantes às dos/as que imaginaram a prova mais difícil do que de fato foi ou no nível apresentado. Dessa forma, o tipo escolar não pareceu influenciar a percepção de dificuldade. É válido traçar um comentário adicional a alunos/as de *Mittelschule* quanto ao fato que todos/as desta modalidade que realizaram os exames têm a LP como L1 antes da língua alemã. Menciona-se também que, nesse grupo de alunos/as, houve, por vezes, a não participação na pesquisa-ação devido à falta de segurança ou chance real de aprovação por parte dos/as poucos/as alunos/as tipo 2 ou tipo 3 de *Mittelschule*.

Procurando compreender se o ciclo influenciou a resposta quanto ao nível de dificuldade, apresentamos um gráfico de barras subdividido por ciclos.

Figura 8:

Nível de dificuldade segundo as expectativas, por ciclo



Os dados revelam uma distribuição relativamente equilibrada entre os/as alunos/as que consideraram a prova condizente com o esperado e aqueles que a imaginaram mais

difícil, com variações discretas entre os ciclos. Embora o ciclo 2 apresente maior alinhamento entre expectativa e realidade e o ciclo 3 registre um leve aumento na percepção de facilidade, as diferenças não são suficientemente marcantes para indicar uma tendência clara. De modo geral, pode-se concluir que o nível da prova não foi o principal fator determinante das impressões iniciais dos/as alunos/as, uma vez que expectativas subjetivas variaram independentemente da dificuldade objetiva dos Exames.

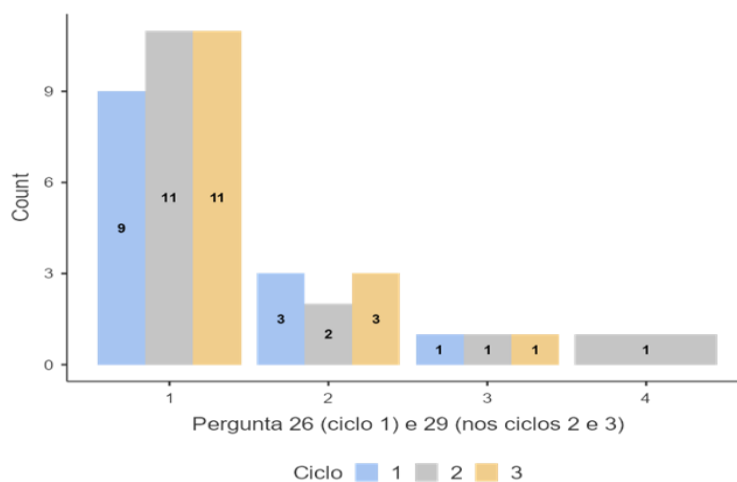
6.1.2.3 O resumo da experiência

Ainda sob o ponto de vista das considerações acerca da experiência avaliativa em LH, apresenta-se abaixo a pergunta de número 26 (ciclo 1) e 29 (ciclos 2 e 3), através da qual foi solicitada uma nota entre 1 e 5, sendo que 1 seria compreendida como uma experiência muito boa e 5 como muito ruim. O gráfico abaixo revela a alta aceitação da experiência em questão, comprovada através das médias de 1,33 a 1,47 e medianas igual a 1. Os intervalos de confiança a 95% também são estreitos, indicando boa precisão nas estimativas. Os desvios-padrão são baixos, especialmente no ciclo 3 (0,62), o que aponta para respostas bastante homogêneas. Esse padrão sugere que a experiência de realizar a prova foi percebida de maneira similar pelos/as participantes ao longo dos ciclos, sem grandes variações e que tal vivência se mostrou bastante positiva sob o ponto de vista dos/as alunos/as. Vale mencionar, mais uma vez, que a voluntariedade em realizar o exame decerto influenciou tal resultado, assim como o fato de a realização da prova ter ocorrido, em geral, por indicação da professora-pesquisadora, o que também influenciou sua taxa de aprovação de 100%. Aos/Às alunos/as sem ou com pouca chance de aprovação não foi concedida nem recomendação, nem proibição, mas alunos/as sem chances reais de fato optaram por não participar da pesquisa.

Figura 9:

Notas atribuídas à experiência

(1 = nota mais alta; 5 = nota mais baixa)



As perguntas 26 e 27 (dos ciclos 2 e 3) procuraram saber por qual motivo o/a aluno/a não faria a prova. A grande prevalência (73,5%) da resposta “não há motivo concreto para não fazer a prova” sugere que, para a grande maioria, trata-se de uma documentação necessária, tendo participantes escrito no campo adicional que a prova “só traz vantagens/ só há aspectos positivos”. Isso pode refletir um grau de satisfação com o formato atual da avaliação, sem que haja demandas evidentes por alterações. Entretanto, foi mencionado por participantes o fator “estresse escolar”, o “medo de resultado negativo” e quatro participantes declararam que, se demandasse muito tempo de estudo em casa, isso poderia ser visto como motivo para não fazer a prova. Além disso, um participante ressaltou que a prova deve manter-se voluntária.

De forma complementar, as respostas à pergunta 28 (ciclos 2 e 3), sobre sugestões de como os conhecimentos de LP poderiam ser comprovados nas aulas de LH, mostram algumas ideias pertinentes. Apesar de cerca de 1/3 dos/as alunos/as terem afirmado não haver sugestões (que se deu por meio de respostas como “não sei”) ou terem mencionado que nenhuma mudança seria necessária, algumas propostas emergiram, como a realização de pequenas provas ou testes, apresentações e atividades que incluam redações ou conversas para avaliar a proficiência. Além disso, houve menções a formas mais flexíveis de avaliação, como exercícios em aula, revisões, testes de vocabulário, mais exames ao longo do tempo e *feedback* contínuo, o que sugere que avaliações periódicas poderiam ajudar os/as

alunos/as a acompanhar seu próprio progresso na LP, incentivá-los/as a se engajarem mais com o idioma. Outras respostas destacam a importância de elementos culturais na avaliação, como a inclusão de apresentações sobre cultura brasileira ou portuguesa e da realização de eventos para promover a interação entre os/as jovens, sugestões que não necessariamente respondem à pergunta sobre “como comprovar conhecimentos”, mas revelam reflexões sobre a prática escolar de ESU. Comentários como “um exame é uma forma descomplicada de medir os conhecimentos”, “a prova é um bom método de comprovação” e “algo como o DELF de francês, mas, dessa forma, é mais prático” relacionam a certificação a um poder comprobatório. Nesse sentido, tais sugestões trazidas corroboram com o já apresentado principal motivo para a realização do exame proposto: receber uma certificação. Na prática, segundo as considerações apresentadas no contexto da pesquisa, as formas complementares mencionadas, de alguma forma, já fazem parte da rotina escolar de POLH, porém as observações feitas remetem ao fato de elas não trazerem consigo, necessariamente, grande engajamento em termos de dedicação ou preencherem a lacuna da falta de comprovação de conhecimentos para fins externos.

Para os três ciclos, foi feita a pergunta final (número 27 no ciclo 1 e 30 nos ciclos 2 e 3) aberta e de resposta obrigatória, com a opinião geral dos/as participantes a respeito dos Exames de Português para Jovens Falantes I e II. O espaço foi bastante utilizado, tendo somente oito alunos/as (18,6 %) escrito comentários breves e vagos como “hat *gepasst*” (“foi ok”) ou “não tenho o que dizer”. Os comentários relativos aos tópicos ainda não mencionados serão trazidos nas respectivas subseções subsequentes. Menções relevantes sobre o resumo da experiência são, por exemplo:

CICLO 1
<i>Es war ein gutes Gefühl, so eine Prüfung abzuschließen. Man konnte sich selber was zeigen, genauso wie anderen. Ich würde es jedem empfehlen, der die Möglichkeit dazu hat.</i> (Tradução: Foi uma boa sensação concluir com uma prova assim. Pudemos provar para nós próprios e para os outros. Eu recomendaria a todos que têm a possibilidade.)

CICLO 2
Foi uma boa prova de português para pessoas que moram em países que não falam português se quiserem continuar a aprender.
Foi uma boa conclusão para as aulas de português.
Achei muito interessante e prático porque seria uma boa impressão para o futuro.
CICLO 3
Eu acho bem útil, além de ajudar as crianças que têm a língua como língua mãe, mas não sabem falar direito, também faz com os que vieram dos países de idioma português não esquecerem da língua e conhecer pessoas que falam português.
Acho que a prova é uma forma interessante para mostrar os meus conhecimentos na minha língua nativa, neste caso, o português.
Eu achei que foi muito bem feita, deu para entender e fazer tudo em mais ou menos 1 hora.
<i>Sie war nicht allzu schwer, man musste nicht viel lernen.</i> (Tradução: Ela não foi tão difícil, não precisamos estudar muito.)

Análises quali-quantitativas resumem uma experiência bastante positiva, sendo o Exame visto como uma oportunidade de demonstrar conhecimentos e concluir o ciclo de aprendizado de forma satisfatória. Ao mesmo tempo, há uma clara leitura da certificação como instrumento para o futuro. Nos relatos, ela surge como uma “boa conclusão para as aulas de português” e, ao mesmo tempo, como algo que pode gerar “uma boa impressão” em etapas posteriores da vida acadêmica ou profissional. Esse olhar prospectivo indica que os/as alunos/as não apenas avaliaram a prova em si, mas projetaram seu valor para fora da sala de aula e reforçaram a ideia de que o exame oferece legitimidade às competências adquiridas.

Outro aspecto recorrente é o papel comunitário e de manutenção linguística atribuído à experiência. Alguns comentários ressaltam que a prova ajuda tanto quem tem o português como LH, mas sente fragilidades no uso, quanto aqueles que vêm de contextos lusófonos e querem evitar o esquecimento da língua. Por fim, há uma avaliação positiva quanto ao formato e ao nível de dificuldade, descrito como compreensível, manejável e sem exigência de preparo

excessivo. Essa percepção contribuiu para reduzir tensões e reforçar a boa aceitação. Para esses/as alunos/as, a experiência se resume como motivadora, mais associada ao prazer e à confirmação de saberes do que ao peso de um desafio intransponível.

Ainda sobre as perguntas 27 e 30 e, para realizar a análise quali-quantitativa das opiniões sobre a prova em ESU-LP, as respostas foram classificadas em três categorias distintas, com base no teor dos elogios: “Muito boa” (respostas que expressam alto nível de satisfação, usando termos como “muito bom”, “excelente”, “ótima experiência”, “recomendo”, ou que enfatizam aspectos positivos como certificação útil, organização eficiente e conteúdo bem estruturado); “Boa” (respostas que indicam uma opinião positiva, mas sem grande entusiasmo, incluindo expressões como “foi uma boa prova”, “interessante”, “legal”, ou apontando pontos positivos com algumas ressalvas); e “Neutra ou pouco informativa”, respostas que não expressam elogios claros, são muito curtas (“foi ok”), vagas ou indicam apenas que o aluno realizou a prova sem avaliação expressiva da experiência. A análise quantitativa revelou 20 respostas “muito boa” (46,5%), 17 respostas “boa” (39,5%) e 6 respostas (14%) “neutra ou pouco informativa”.

Resumidamente, a análise dos questionários no quesito “resumo da experiência” mostra que a maioria dos/as alunos/as avaliou a prova de forma positiva. Entre os 20 que a classificaram como “muito boa”, destacaram-se a clareza, a utilidade do certificado e a possibilidade de avaliar o próprio nível de proficiência. Os/as 17 que a consideraram apenas “boa” também mencionaram a boa estrutura do exame, mas sem maiores comentários, sugerindo uma recepção mais neutra. Já os/as 6 que não registraram elogios ou críticas parecem não ter atribuído grande relevância à experiência. No total, 37 alunos/as (86%) avaliaram a prova positivamente.

6.1.3 Os acréscimos atingidos

Uma das perguntas científicas pré-estabelecidas diz respeito a uma possível valorização das aulas ESU-LP através de provas de proficiência. Especificamente, procurou-

se investigar se haveria aumento do engajamento na disciplina em questão e se aumentaria a percepção de maior aprendizado. É sabido que um dos desafios relacionados aos/as adolescentes reside no fato de eles/as, geralmente, já dominarem a língua e, possivelmente, terem como percepção falta de serventia prática das aulas. Diante disso, seguem abaixo algumas considerações.

6.1.3.1 O tempo de estudo

Uma das formas de se tentar compreender se direta ou indiretamente a experiência avaliativa agregou valor às aulas de ESU-LP foi averiguar se houve aumento da dedicação ou estudos devido à prova fora do horário de aula. Assim, a pergunta 17, ao averiguar nos três ciclos o número de horas para o preparo, revelou que 58% do total indicou não ter estudado nada fora do horário de aula. A categoria “menos que 3 horas” aparece como a segunda mais frequente, com 19%, indicando uma preparação limitada e, possivelmente, superficial por parte desses/as alunos/as. Já o grupo que se dedicou “entre 3 e 6 horas” ou “mais de 7 horas” totaliza 18% dos/as alunos/as mais comprometidos/as ou preocupados/as com o desempenho. A categoria “não sei dizer”, que apareceu de forma marginal, evidencia que poucos não conseguiram quantificar o tempo dedicado. Esses dados mostram que o preparo para a prova não foi homogêneo entre os/as participantes e que, embora alguns tenham investido tempo considerável, a maioria demonstrou baixa dedicação ao preparo, o que corrobora com as diferentes percepções sobre a importância ou dificuldade do Exame.

O gráfico de barras a seguir comprova que não houve diferença significativa ou tendência entre ciclos. Mesmo que o comprometimento extraclasse pareça crescer no terceiro ciclo, o engajamento autônomo segue limitado provavelmente por falta de tempo ou por não haver consequências negativas quanto à performance.

Figura 10:

Tempo de preparo para a prova, por ciclo



Adicionalmente, a análise das respostas sobre o estudo da LP em casa, fora de contextos de preparação para provas, mostra através dos três ciclos que a maioria dos/as alunos/as (63%) não possui um hábito sistemático de prática do idioma. Uma parcela relevante (33%) declarou estudar raramente, o que demonstra um envolvimento esporádico com a prática do idioma fora de demandas formais. Muitos indicaram que nunca estudam português em casa (30%), com a percepção de que o domínio do idioma não requer esforço adicional além da presença no curso. Um pequeno grupo de alunos/as demonstrou um compromisso mais ativo, embora intermitente, com o estudo da LP, com 9% estudando às vezes e 6% mantendo uma prática regular. Esses dados indicam que apenas uma minoria percebe a necessidade de um envolvimento formal adicional com o idioma para os objetivos que pretendem atingir com a língua.

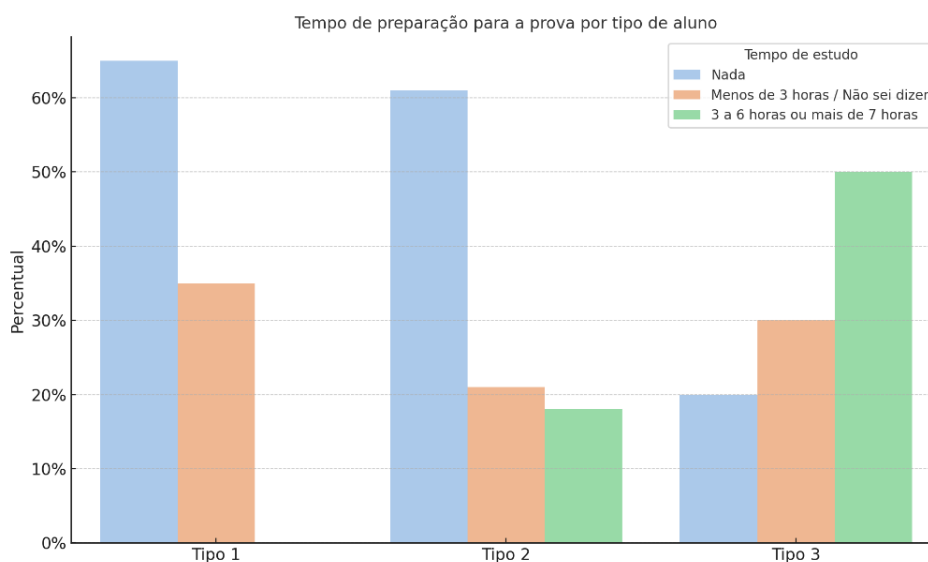
Um teste de associação (Teste Exato de Fisher) foi aplicado para avaliar se há uma relação estatisticamente significativa entre as respostas da pergunta 17 (“Por quanto tempo você se preparou ou estudou para a prova fora do horário de aula?”) e as da pergunta 18 (“Com qual frequência você estuda português em casa quando não tem que se preparar para uma prova?”). O teste foi realizado com a amostra dos/as 43 participantes e o valor-p obtido foi igual a 0,417. Tal valor é maior que o nível de significância comum de 0,05 (5%), o que

denota que não há uma associação significativa entre o tempo que os/as alunos/as se dedicam ao estudo para a prova fora do horário de aula (pergunta 17) e a frequência com que estudam português em casa quando não estão se preparando para uma prova (pergunta 18). Assim, com base no Teste Exato de Fisher, não foi encontrada uma relação estatisticamente significativa entre as duas variáveis analisadas, o que indica que para poucos/as alunos/as a prova impactou diretamente nos estudos em LP em ambiente doméstico.

Quanto aos já mencionados tipos de aluno/a, análises revelam que, no grupo de alunos/as tipo 1, a maioria (65%) não estudou fora da aula, possivelmente devido à confiança em sua fluência, enquanto os demais 35% estudaram menos de 3 horas ou não sabem dizer. No grupo de alunos/as tipo 2, 61% também não estudaram fora da aula, mas a proporção de alunos/as que estudaram entre 3 e 6 horas ou mais de 7 horas foi maior (18%), com geral maior preocupação em reforçar a proficiência. Já no grupo 3, as respostas foram distribuídas regularmente entre “nada” e “mais que 7 horas”, tendo 50% dos/as alunos/as deste grupo estudado entre 3 e 6 horas antes da prova. Assim, os dados evidenciam que a familiaridade com o português influencia diretamente o tempo de estudo, com maior dedicação observada entre alunos/as com menor exposição ou domínio da língua. Os dados estão resumidos no gráfico abaixo.

Figura 11:

Tempo extra de preparo para a prova, por tipo de alunos/as



Assim, sob o prisma “dedicação em ambiente doméstico” pode-se dizer que houve possíveis acréscimos em termos de estudo para alunos/as tipo 3, mas, na maioria dos casos, não levou a potencialização de conhecimentos através de estudos extras.

6.1.3.2 O proveito para a disciplina

Ainda com o intuito de compreender questões relacionadas aos acréscimos de valor às aulas de ESU, foram apresentadas algumas afirmações aos/às participantes com o pedido que eles/as avaliassem-nas numa escala que vai de “totalmente certas” a “totalmente erradas”. Pelo caráter opinativo da questão, não se faz diferenciação entre ciclos. Pela frase de número 19 que afirma: “Uma prova de certificação torna as aulas de língua de herança mais proveitosas para o meu futuro”, observa-se que 49% dos/as participantes marcaram “concordo totalmente” (1) e 35% selecionaram “concordo” (2), totalizando 84% de respostas indicando concordância. Apenas 16% dos/as participantes optaram pela neutralidade (3), e não há registros de discordância (4 ou 5). Esse resultado sugere uma forte aceitação da afirmação relacionada ao proveito das provas como parte integrante das aulas ESU e suas vantagens práticas, com um consenso expressivo entre os/as respondentes.

Em segundo lugar, na afirmação da questão número 20, “as aulas de língua de herança têm mais valor se quando há uma prova através delas”, foi verificado um padrão semelhante, mas com menor intensidade na concordância. Enquanto 28% escolheram “concordo totalmente” e 40% marcaram “concordo”, somando 68% de concordância, um percentual significativo de 28% se posicionou de forma neutra. Assim, pode-se afirmar que as provas agregam sim valor às aulas, mas as aulas em si tendem a ter seu valor independentemente de provas.

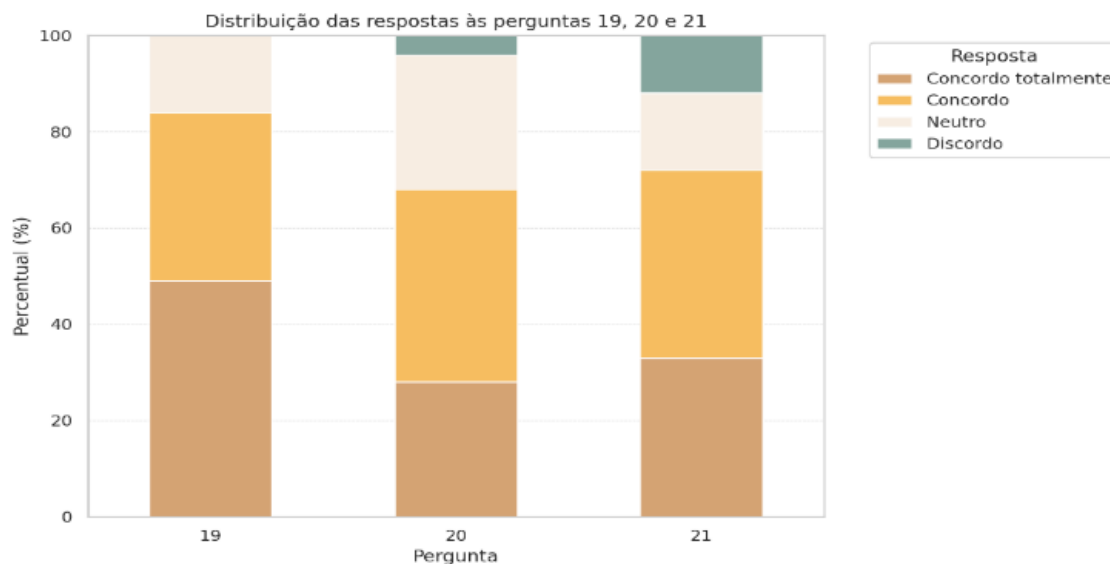
A terceira afirmativa (de número 21) “desde que fiz essa prova sei definir melhor o meu nível de português” contou com uma distribuição mais equilibrada entre as respostas. A soma de “concordo totalmente” e “concordo” atinge 72%, enquanto a neutralidade corresponde a 16%. Além disso, a discordância aumenta para 12%, indicando que, apesar da predominância

da concordância, para uma parcela de respondentes que uma prova não influencia a compreensão do seu próprio nível. O gráfico abaixo resume as respostas dos/as participantes:

Figura 12:

Nível de concordância com as perguntas estabelecidas

(19= certificação torna as aulas mais proveitosas para o futuro; 20=as aulas de LH têm mais valor com prova; 21=com a prova se definir melhor meu nível em LP)



A vasta concordância com as afirmações dadas acima, principalmente com as de número 19 e 20, sugerem que, apesar de pouco tempo de estudo e preparo dedicado à prova, para muitos, pode-se tirar maior proveito das aulas de ESU-LP quando há certificação envolvida. Isso indica que há um acréscimo de valor proporcionado pela ferramenta avaliativa, mas não tanto através do aumento de proficiência, conforme será explorado a seguir.

De forma complementar, serão apresentados comentários da questão aberta que diz respeito ao acréscimo de valor à aula, iniciando por um breve texto que porventura retrata a problemática da percepção de alguns/algumas alunos/as de que aulas de ESU podem, possivelmente, ter serventia limitada. É válido mencionar que tais comentários emergiram no ciclo 1 e não se repetiram em ciclos posteriores, o que pode sugerir que, a consolidação de iniciativas como essa trazem maior reputação às aulas de ESU-LP.

CICLO 1:
Me ajudou a conseguir uma certificação na língua portuguesa, ótimo para demonstrar proficiência no idioma. Como fiz a prova I, achei moderadamente fácil, porém pretendo fazer a prova II esse ano, que provavelmente fará mais sentido considerando meu nível de português.
<i>Der Erstsprachenunterricht ist sicher für jüngere Schüler hilfreich, aber das Niveau, auf dem man ab einem gewissen Alter sein sollte, kommt einfach gar nicht zum Anspruch. Natürlich hat das teilweise mit Ressourcenknappheit zu tun, aber wenn man daheim Portugiesisch spricht oder davor bsp. ein Jahr Volksschule in der Sprache hatte, ist der Unterricht meist unterfordernd.</i> (Tradução: As aulas de LH são certamente de ajuda a alunos mais jovens, mas o nível que se deve chegar depois de certa idade não é atingido. Naturalmente tem a ver com escassez de recursos, mas quando se fala português em casa ou anteriormente, por exemplo, após um ano na escola primária, as aulas são normalmente pouco exigentes).

Partindo de tais comentários, no quesito acréscimo de valor às aulas, pode-se observar que, possivelmente, para alunos/as tipo 1, um exame pode não ser responsável para que haja aumento de seus níveis de proficiência através das aulas. O comentário aponta que, sem ajustes de nível e de conteúdos, as aulas podem perder relevância para os/as mais avançados/as e diminuir o seu valor pedagógico. Eventualmente, para que as aulas tragam acréscimo de conhecimentos, seria necessário criar desafios adequados ao perfil de cada grupo, por exemplo, trabalhar leitura crítica, produção escrita avançada e análise gramatical mais complexa. A dificuldade para os/as docentes reside, além da já mencionada heterogeneidade, também no fato que, em geral, os/as alunos/as adolescentes parecem não estar dispostos em ceder tempo demasiado aos estudos de ESU-LP e aulas extremamente desafiadoras poderiam desmotivar a(s) outra(s) parcela(s), principalmente os/as que endossam a experiência avaliativa e elogiam a oportunidade também de forma espontânea, como demais comentários aqui trazidos:

CICLO 1:
<i>Ich finde es gut zu wissen, in welchem Niveau (z.B. A1, A2, B1, B2, ...) man sich befindet: insbesondere in Bezug auf die verschiedenen Portugiesisch-Varianten. Also, dass man sich sowohl z.B. in Brasilien als auch z.B. in Portugal gut verständigen kann. Das Zertifikat ist auch eine gute Referenz. Es ist auch gut, dass die Prüfung freiwillig ist, weil man manchmal Kapazitäten dafür hat, manchmal auch nicht. Praktisch ist auch, dass sie im Rahmen des Unterrichts stattfindet und man nicht sich nicht extern darum kümmern muss.</i> (Tradução: Eu acho bom saber em que nível a pessoa se encontra, especialmente em relação às variedades do português. Quero dizer, que podemos nos fazer entender tanto no Brasil como, por exemplo, em Portugal. O certificado é também uma boa referência. Também é bom que a prova é

voluntária pois às vezes temos disponibilidade para ela, às vezes não. Também é prático que ela ocorra através das aulas pois assim não precisamos procurar de maneira adicional.
CICLO 2:
<i>Ich finde, dass die Idee einer Prüfung ziemlich gut ist. Die Schüler finden so heraus, auf welchem Niveau sie sich in der Sprache befinden und sie befassen mehrere Wochen/Tage intensiver mit der Sprache.</i> (Tradução: Eu acho a ideia da prova bastante boa. Os alunos descobrem em que nível estão e se ocupam semanas / dias de forma mais intensiva com a língua.)
<i>Von mir aus könnte es sogar noch mehr Prüfungen geben. Die einfach nur als nicht so strenges Feedback gelten. Damit sich die Schüler mehr mit der Sprache beschäftigen und auch ihre Entwicklungen beobachten können.</i> (Tradução: Por mim poderíamos ter mais provas que não sirvam de feedback rígido, mas para que os alunos passem mais tempo ocupados com a língua e possam observar seu desenvolvimento.)
Gostei, foi ótimo para comprovar o fato que estudo português em Viena.
<i>Ich fand die Prüfung sehr interessant vor allem wegen dem Ergebnis, weil ich wissen wollte, auf welchem sprachlichen Niveau ich mich in Portugiesisch befinde.</i> (Tradução: Eu achei a prova interessante principalmente por causa do resultado, pois eu queria saber em que nível linguístico o meu português se encontra.
Para mim como falante nativo não achei muito difícil, mas havia uma certa dificuldade. O certificado foi um grande incentivo também.
CICLO 3:
<i>Ein schlechtes Ergebnis hat höchstens Auswirkungen auf die eigene Psyche, ein gutes kann aber das Selbstvertrauen in Portugiesisch fördern und es hilft auch, das Sprachniveau festzustellen und nachzuweisen.</i> (Tradução: Um resultado ruim no máximo tem efeito psicológico, mas um bom (resultado) pode motivar a autoestima no português e ajuda a definir e a comprovar o nível linguístico.
<i>Ist ganz spaßig und hilft glaube ich wirklich für mein zukünftiges Leben (Bewerbungsgespräch).</i> (Tradução: Foi divertida e acho mesmo que me ajuda na vida futura (entrevista de emprego)).

Resumidamente, os diferentes comentários indicam que a realização da prova agregou valor ao percurso de aprendizagem e funcionou como uma ferramenta complementar para o reconhecimento de competências e para a identificação do nível linguístico individual. As respostas sugerem que o conhecimento de LP mobilizado na prova foi, em certa medida, reorganizado e consolidado pela experiência do exame, ainda que o domínio linguístico demonstrado pelos/as alunos/as não tenha sido construído exclusivamente no contexto das aulas. Observa-se que o investimento familiar contínuo e o próprio processo de amadurecimento dos/as estudantes ao longo dos anos desempenharam seus papéis na

formação de suas competências linguísticas. Dessa forma, a prova foi percebida majoritariamente como uma oportunidade de validação externa e reforço da autoestima.

6.1.4 A aceitação da LP como língua pluricêntrica

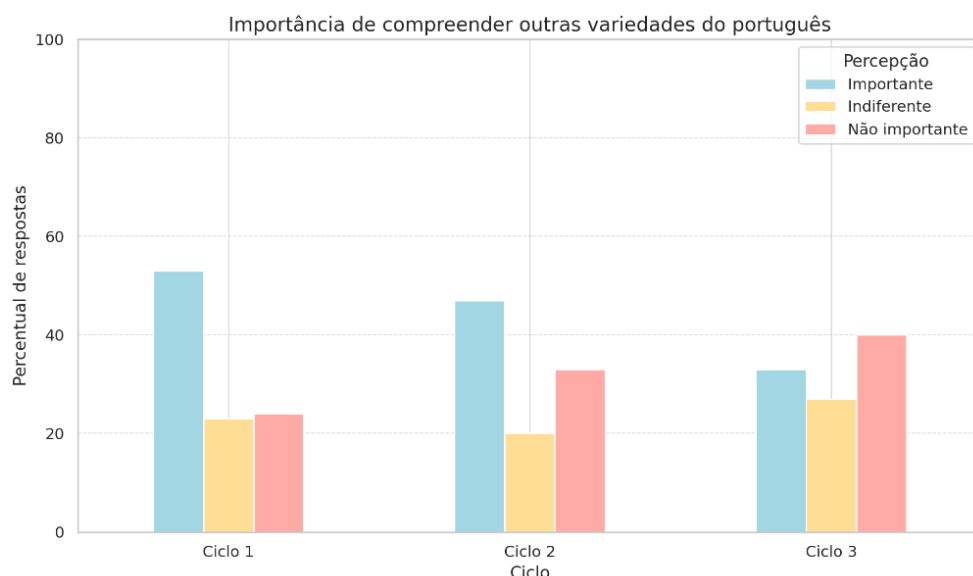
Uma das perguntas científicas centrais deste trabalho refere-se à aceitação da certificação em LP como língua pluricêntrica, com componentes avaliativos que incluem variedades linguísticas. Como já mencionado no início deste capítulo, tanto os exames escritos quanto os orais incorporam textos e propostas oriundos de diversas comunidades lusófonas, inclusive de países PALOP, e contam com a participação de um/a professor/a de uma diferente variedade na avaliação oral. Ressalta-se, contudo, que a maioria dos/as participantes da pesquisa-ação é falante da variedade brasileira, o que pode limitar a generalização dos dados.

6.1.4.1 A importância geral

A questão 22 do questionário investigou o quanto os/as participantes consideram importante compreender uma variedade da LP diferente daquela que utilizam predominantemente. No total, 23% assinalaram “totalmente importante” e 37%, “importante”, somando 60% de concordância. Respostas neutras representaram 30%, e apenas 9% discordaram da relevância dessa competência. A variação nos percentuais por ciclo pode estar relacionada às diferentes experiências pessoais e à exposição prévia às demais variedades. A análise através da variedade predominante evidencia contrastes importantes: Entre os/as falantes do português do Brasil (PB), 54% consideram totalmente importante compreender outra variedade, enquanto 35% consideram importante (sem uso do intensificador “totalmente”), totalizando 89% de respostas positivas. Já entre os/as falantes do português europeu (PE), que correspondem a 16,5% dos/as participantes, observa-se uma distribuição mais equilibrada: 43% atribuem importância (total ou parcial), 43% permanecem neutros/as e 14% discordam da relevância de conhecer outras variedades. Essa diferença pode refletir os contextos socioculturais distintos em que os grupos estão inseridos.

Figura13:

Importância compreender outra variedade, por ciclo



No cruzamento entre a percepção da importância da compreensão de outras variedades e os tipos de alunos/as, observa-se certa estabilidade entre os perfis. O grupo 1 soma 60% de respostas positivas, com 30% neutras e 10% discordantes. O grupo 2 apresenta 55,5% de concordância, 33,5% de neutralidade e 11% de discordância. Já o grupo 3, embora minoritário, demonstra a maior valorização da competência, com 80% de respostas favoráveis. De forma geral, os dados revelam uma aceitação moderada quanto à importância de compreender outras variedades do português, com variações discretas entre os diferentes grupos de alunos/as. Embora a maioria reconheça algum valor nessa competência, os percentuais relativamente baixos de respostas do tipo “totalmente importante” indicam que tal aceitação está mais associada ao convívio com colegas falantes de outras variedades do que a um interesse individual explícito. Assim, a compreensão de outras formas do português parece decorrer mais de um contexto de exposição e convivência do que de uma motivação pessoal consciente. Trata-se, portanto, menos de um objetivo de aprendizagem assumido e mais de uma atitude de aceitabilidade geral diante da diversidade linguística presente nos grupos de ESU-LP em Viena.

6.1.4.2 A viabilidade de duas variedades em provas

Ainda sobre questões relacionadas às duas variedades, passa-se agora às opiniões especificamente ligadas à avaliação. A questão 24 investigou a compreensão dos áudios apresentados e ofereceu como alternativas a possibilidade de ter entendido bem todos, de ter compreendido melhor apenas uma das variedades ou mesmo de ter entendido exclusivamente uma delas: No ciclo 1, o quadro revelou uma assimetria já esperada: a maior parte dos/as participantes (54%) indicou compreender melhor uma das variedades, enquanto 39% afirmaram não ter conseguido acompanhar ambos os áudios de forma equilibrada. De forma surpreendente, um grupo não irrelevante correspondente a 7% declarou ter entendido somente uma das variedades, o que evidencia uma barreira inicial mais forte do que a professora-pesquisadora supunha e que sugere certa fragilidade no contato efetivo com a diversidade do português.

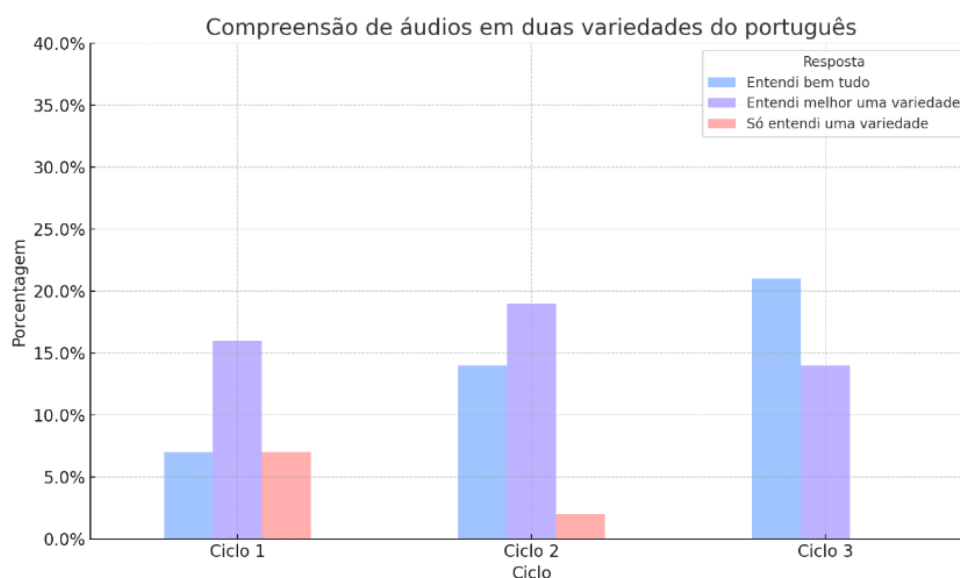
No ciclo 2, observa-se uma mudança de cenário: Embora continue predominando a tendência de apontar maior facilidade na variedade familiar (56%), o percentual de alunos/as que compreendeu igualmente bem todas as gravações cresce para 42%, e a ocorrência daqueles/as que só entenderam uma variedade diminui para menos de 2%. O ciclo 3 mostra um desfecho mais animador. Aqui, 60% declararam ter compreendido bem os dois áudios, sinal de maior confiança e, possivelmente, de melhor preparo para lidar com a diversidade linguística. A assimetria não desaparece completamente, pois ainda há 40% que reportam mais facilidade com uma das variedades, mas o fato de nenhum/a participante ter afirmado entender somente uma delas aponta para uma evolução qualitativa importante no percurso de aprendizagem.

Em síntese, os três ciclos delineiam uma trajetória clara: de um início marcado pela dificuldade e pela assimetria pronunciada, passando por um estágio de transição em que essas barreiras começam a se diluir, até chegar a um patamar em que prevalece a compreensão global. Ainda que não se possa excluir o peso das características específicas de cada grupo, a tendência geral é de melhora gradual, com sinais concretos de que a

exposição repetida e o trabalho em aula contribuíram para fortalecer a compreensão das duas variedades. O quadro abaixo sintetiza o percurso da compreensão ao longo dos ciclos e apresenta as proporções totais dos três grupos combinados. Considerando o conjunto dos participantes, 49% declararam ter compreendido melhor apenas uma das variedades, 42% afirmaram ter entendido igualmente bem ambas e 9% mencionaram ter conseguido acompanhar somente uma delas.

Figura 14:

Compreensão dos áudios, por ciclo



Semelhante à pergunta 24, a pergunta 25 teve o intuito de saber se a compreensão do/a outro/a professor/a que utilizou uma variedade diferente da do/a participante foi boa ou se, em geral, houve dificuldades de compreensão. As análises estatísticas apontaram que, diferente dos áudios, a compreensão face a face ocorreu sem grandes problemas. Assim, 77% deram uma resposta positiva de terem compreendido bem ambos os professores, enquanto 23% mencionaram ter entendido melhor um dos professores. Tais proporções se mantiveram bem estáveis nos 3 ciclos.

Ainda sobre a pluricentricidade em avaliação, procuramos saber a opinião sobre a prova como um todo com questões nas duas variedades. Partiu-se, desse modo, do questionamento: se, mesmo trazendo maior dificuldade, tal abordagem pudesse ser vista

como vantajosa. De fato, 67% dos/as alunos/as se manifestaram de forma positiva quanto à abordagem pluricêntrica, marcando a opção de ter achado “bom haver duas variedades nos exames”, enquanto 12% comentaram que preferia só uma das variedades. 21% responderam “tanto faz”, grupo que não se ocupa de fato com a temática. A tabela abaixo mostra tais estatísticas de acordo com o tipo de aluno/a (1, 2 ou 3).

Tabela 8:

Preferências quanto às variedades, por tipo de aluno/a

Opinião / Tipo de aluno/a	Tipo 1 (N=19)	Tipo 2 (N=18)	Tipo 3 (N=5)
Eu achei bom ter duas variedades.	68,4%	61,1%	80,0%
Eu preferiria só ter uma variedade do português na prova.	5,3%	22,2%	0,0%
Tanto faz	26,3%	16,7%	20,0%

Em geral, observou-se que a inclusão de variedades da LP na avaliação, embora tenha representado um desafio para alguns/algumas alunos/as, foi bem recebida e considerada uma oportunidade de ampliação do repertório linguístico. A percepção da importância variou conforme o perfil de alunos/as, sendo mais expressiva entre os/as falantes de PB e alunos/as “tipo 3”. Esse resultado pode estar relacionado ao fato de tais alunos/as perceberem na prática o valor comunicativo da diversidade linguística, talvez por reconhecerem a necessidade de adaptar-se a diferentes contextos comunicativos. Em geral, jovens lusófonos/as crescidas na Áustria e participantes das aulas de LH têm maior familiaridade com diferenças, inclusive de sotaques, enquanto adolescentes “tipo 1” que chegaram mais tarde à realidade multilíngue, provavelmente, cresceram num contexto mais homogêneo e normativo, tendo talvez maior apego identitário a uma única variedade. As dificuldades relatadas na compreensão de áudios em PE indicam ainda a necessidade de maior exposição a diferentes registros linguísticos ao longo da formação, possivelmente através de vídeos, *podcasts* e diálogos naturais com visitantes membros da comunidade, e que uma melhora ao longo dos ciclos vem sendo percebida.

Retomando as questões abertas deixadas nos comentários, as dificuldades apontadas no que diz respeito à compreensão auditiva do PE emergiu quatro vezes de forma espontânea, entretanto somente no ciclo 1. Paralelamente houve alunos/as que elogiaram as questões auditivas de cunho pluricêntrico. O fato dos progressos ao longo dos ciclos pode confirmar a suposição de que, inconscientemente por parte da professora-pesquisadora, tenha-se dado maior ênfase a áudios em PE nos anos seguintes. Abaixo, trazemos os comentários sob os dois ângulos:

CICLO 1
Eu achei a prova bem fácil em algumas partes, mas eu tinha um pouco de problema em entender o português de outros lugares (que não tinha o sotaque do Brasil).
Foi uma prova não tão difícil e a parte oral foi divertida. A parte da prova escrita foi um pouco mais difícil e não consegui compreender o áudio de português de Portugal muito bem, mas tirando isso a prova foi muito boa!
Gostei muito da separação da prova só preferia se a prova fosse com um tipo de português só o nativo do aluno.
<i>Ziemlich gut. Wie schon erwähnt hat es mich gewundert wie viele listenings und readings es gab, weil ich von Englisch Schularbeiten (erste lebende Fremdsprache) nicht so viele gewöhnt bin. Und ich war ein bisschen überfordert mit dem portugês de Portugal, aber sonst war der Rest sehr okay (das Reden und Schreiben)</i> (Tradução: bastante bom. Como já dito, eu me surpreendi pois havia muitos exercícios de audição e leitura, pois nas provas de inglês como primeira língua estrangeira eu não estou tão acostumado com tantos. E eu também fiquei um pouco sobrecarregado com o português de Portugal, mas de resto foi bem ok (fala e escrita)).
Eu achei a prova bem interessante e gostei que havia áudios em português de lugares diferentes. Eu estava ansiosa para fazer uma prova de português, pois última prova de português eu fiz em São Paulo antes de me mudar para Viena.
CICLO 2
<i>Die Prüfung war angenehm und nicht zu gestresst. Das Hörverstehen war auch klar und gut hörbar.</i> (Tradução: A prova foi agradável e não tão estressante. A audição estava clara e audível).

No conjunto, esses comentários sugerem que a prova funcionou como uma instância de conscientização da diversidade interna do português: se, de um lado, ela gerou dificuldades, de outro, foi considerada válida, interessante e até prazerosa. Isso revela que a experiência de avaliação pluricêntrica promoveu reflexão sobre a pluralidade da LP e a legitimou como uma língua de múltiplos centros. O fato de não ter havido comentários

relacionados à temática no ciclo 3 pode indicar maior naturalidade dos/as alunos/as em lidar com a diversidade interna da LP ao longo da pesquisa-ação.

Considerando a análise dos questionários como um todo, observa-se que a experiência de alunos/as com provas de certificação em ESU-LP foi positiva, tanto no que diz respeito à sua estrutura quanto à relevância da certificação. A aceitação do exame reflete a valorização da comprovação formal da proficiência, ainda que a preparação prévia tenha sido, em grande parte, limitada. Os resultados sugerem que a certificação pode, ainda assim, contribuir para um maior engajamento com o ensino de LP e incentivar a reflexão sobre a própria proficiência. Contudo, há espaço para ajustes, especialmente numa maior contextualização das questões auditivas. Outras questões que poderiam gerar aprimoramento são relacionadas ao material utilizado nas aulas de POLH como um todo, área de estudo bastante carente, principalmente, no que diz respeito ao público adolescente. Além de uma maior necessidade de materiais em diversas variedades que sejam concomitantemente lúdicos e bem estruturados pedagogicamente. Bons materiais podem dar maior auxílio em sala de aula, principalmente, levando em consideração a falta de tempo ou motivação para o estudo em ambiente doméstico.

6.2 As notas dos exames e os testes para comparações

Os dados estatísticos a seguir apresentam os resultados totais dos exames, subdivididos por Exame I (com 32 participantes) e Exame II (com 11 participantes). Também serão trazidos detalhamentos de suas subdivisões: Leitura e Recursos Linguísticos, Audição, Escrita e Oralidade, assim como as especificidades de cada tipo de aluno/a. Os dados trazidos não são diretamente destinados às perguntas científicas estabelecidas, mas pretendem compreender se os níveis, em geral, são pertinentes ao público com suas peculiaridades. Inicialmente, será apresentado um quadro geral com todas as notas, médias, mediana, moda e desvio padrão.

Tabela 9:Notas dos Exames versus nível de prova ²³

Indicador	Nível da prova	Leitura e recursos linguísticos (máx. 30)	Audição (máx. 20)	Escrita (máx. 25)	Oralidade (máx. 25)	Total (máx. 100)
Número de alunos/as	I	32 alunos	32 alunos	32 alunos	32 alunos	32 alunos
	II	11 alunos	11 alunos	11 alunos	11 alunos	11 alunos
Média ²⁴	I	23,76	18,28	20,89	22,91	85,84
	II	22,23	18,32	19,09	23,32	82,95
Mediana	I	24,00	18,00	22,00	24,00	88,00
	II	23,00	18,50	19,50	25,00	82,50
Moda	I	24,00	18,00	23,00	25,00	80,00
	II	27,00	20,00	22,00	25,00	65,00 ²⁵
Desvio-padrão	I	3,98	1,03	3,65	2,91	9,45
	II	4,26	1,55	4,07	2,43	10,38
Mínimo	I	15,00	16,00	12,50	13,00	62,50
	II	15,00	15,00	12,50	18,00	65,00
Máximo	I	30,00	20,00	25,00	25,00	98,50
	II	27,00	20,00	23,50	25,00	95,50

De acordo com a tabela, verifica-se que no Exame I, as médias variaram de 18,3/20 (audição) a 23,8/30 (leitura e recursos linguísticos), com uma média total de 85,84/100 e a mediana de 88/100, o que indica, em geral, um bom desempenho. As modas de 25/25 na oralidade indicam boas competências linguísticas para muitos/as dos/as alunos/as e 18/20 em audição mostram também muito boa compreensão mesmo com a presença de audições em duas variedades. O desvio-padrão foi menor em audição (1,03), mas maior na escrita (3,65), o que mostra que esse componente abre mais espaço para a interpretação da competência. As notas variaram de 98,5/100 a 62,5/100 e mostram certa discrepância entre os/as alunos/as, com todos/as, porém, alcançando pontuação exigida para a aprovação.

²³ Trata-se de dados avulsos em cada subteste, e não de notas específicas de determinados/as alunos/as.

²⁴O IC da média assume que a distribuição amostral da média segue uma distribuição t com N-1 graus de liberdade.

²⁵ Existe mais de uma moda, apenas a primeira é apresentada.

No Exame II, as médias variaram de 18,3/20 (audição) a 22,2/30 (leitura e recursos linguísticos), com um desempenho médio geral de 82,95/100. As modas, assim como no Exame I, foram de 18,5/20 na audição e de 25/25 na oralidade. O desvio-padrão foi maior em todos os componentes, indicando maior variabilidade no desempenho. As notas variaram de 95,5/100 a 65/100, com um desempenho mais concentrado nas notas altas.

Comparando ambos os exames, o Exame I teve melhor desempenho médio, com menor variabilidade, enquanto o Exame II mostrou maior dispersão nas notas e um desempenho ligeiramente inferior, devido ao fato do segundo exame apresentar um nível de exigência mais elevado. No quadro abaixo, será apresentada nova tabela com informações específicas dos tipos de aluno/a, conforme já explicado nas seções anteriores.

Tabela 10:

Notas das provas versus Exame e tipo de aluno/a

Indicador	Nível	Tipo	Leitura (max. 30 pontos)	Audição (max. 20)	Escrita (max. 25)	Oralidade (max. 25)	Total (max. 100)
Número de alunos/as	I	1	14 alunos	14 alunos	14 alunos	14 alunos	14 alunos
		2	13 alunos	13 alunos	13 alunos	13 alunos	13 alunos
		3	5 alunos	5 alunos	5 alunos	5 alunos	5 alunos
	II	1	6 alunos	6 alunos	6 alunos	6 alunos	6 alunos
		2	5 alunos	5 alunos	5 alunos	5 alunos	5 alunos
Média	I	1	26,02	18,64	23,46	24,79	92,91
		2	22,12	18,15	19,31	22,92	82,50
		3	21,70	17,60	17,80	17,60	74,70
	II	1	24,83	18,92	21,75	24,83	90,33
		2	19,10	17,60	15,90	21,50	74,10
Mediana	I	1	26,90	18,75	23,25	25,00	93,00
		2	22,50	18,00	18,50	23,50	81,50
		3	21,50	18,00	19,50	17,00	75,50
	II	1	25,50	19,00	22,50	25,00	91,75
		2	18,00	17,50	17,00	21,00	77,50
Moda	I	1	21,50 ^{a26}	18,00	23,00 ^a	25,00	91,00 ^a
		2	24,00	18,00	18,50 ^a	23,50 ^a	74,00 ^a
		3	15,00 ^a	16,00 ^a	12,50 ^a	17,00	62,50 ^a
	II	1	27,00	20,00	22,00 ^a	25,00	82,00 ^a

²⁶ a Existem mais de uma moda, apenas a primeira é apresentada.

Indicador	Nível	Tipo	Leitura (max. 30 pontos)	Audição (max. 20)	Escrita (max. 25)	Oralidade (max. 25)	Total (max. 100)
		2	15,00 ^a	15,00 ^a	12,50 ^a	18,00 ^a	65,00 ^a
Desvio-padrão	I	1	3,28	0,86	1,22	0,58	4,29
		2	3,34	0,90	3,59	1,44	6,70
		3	4,72	1,52	4,09	3,29	11,42
	II	1	2,40	1,07	2,66	0,41	5,20
		2	3,97	1,85	3,03	2,65	7,48
Mínimo	I	1	20,00	17,00	21,50	23,00	85,50
		2	17,00	17,00	12,50	20,00	73,00
		3	15,00	16,00	12,50	13,00	62,50
	II	1	21,00	17,50	16,50	24,00	82,00
		2	15,00	15,00	12,50	18,00	65,00
Máximo	I	1	30,00	20,00	25,00	25,00	98,50
		2	28,00	20,00	25,00	25,00	92,50
		3	27,50	19,00	22,00	22,00	90,50
	II	1	27,00	20,00	23,50	25,00	95,50
		2	24,00	20,00	19,50	25,00	82,50

Na tabela acima, nota-se que houve diferenças relativamente significativas das médias entre os três diferentes tipos de aluno/a. Para a prova I, a média foi de 92,91/100 (tipo 1), 82,50/100 (tipo 2) e 74,10/100 (tipo 3). A maior discrepância esteve na oralidade, provavelmente devido à menor prática em casa do grupo de alunos/as tipo 3 em relação ao grupo 1. Assim, obteve-se para alunos/as tipo 1, em oralidade, a média de 24,79 /25; para alunos/as do grupo 2, a média de 22,95/25; e, para o grupo 3, a média de 17,60/25. A nota mínima de 85,5/100 para aluno/a do tipo 1 indica que a prova pode não ter sido óbvia demais para o grupo em questão. Verifica-se resultado semelhante para na situação contrária: a nota máxima de alunos/as do grupo 3 foi de 90,5/100, ou seja, mesmo sem grandes exposições à língua em ambientes cotidianos é possível adquirir um resultado considerado excelente. Entretanto, ainda sobre o grupo 3, é possível afirmar que, com desvio-padrão de mais de 11 pontos, há uma heterogeneidade interna dentro desse grupo. O desvio-padrão muito baixo na audição está relacionado ao fato de, mesmo alunos/as tipo 3 terem a competência receptiva bem elaborada, apesar de não falarem português no dia a dia, escutam a língua com muita frequência. Dessa forma, a média da prova de audição foi considerada alta para todos os

grupos. No que diz respeito à escrita e à oralidade, alunos/as tipo 1 apresentaram um desvio-padrão bastante baixo (1,22 e 0,58 pontos), indicando que são mais homogêneos entre si.

No que diz respeito ao Exame II, os dados não apresentam diferenças muito significativas em relação ao Exame I. As médias ficaram em 90,33 /100 para alunos/as tipo 1 e em 74,10/100 para alunos/as tipo 2. Especialmente os exercícios de audição mantiveram notas bem parecidas e igualmente altas, como no Exame I. As notas orais também se mantiveram altas, indicando boa competência oral para o grupo em questão. As médias mais baixas se encontraram, como esperado, nas produções escritas, tendo alunos/as tipo 1 a média (ainda relativamente alta) de 21,75/25 pontos e alunos/as tipo 2 a média satisfatória de 15,9/25, sendo 50% o mínimo para aprovação em cada subteste. Os desvios-padrão foram relativamente baixos: nos resultados ficaram em 5,2 para alunos/as tipo 1 e 7.48 para alunos/as tipo 2. A nota mínima de 65 pontos no total também garantiu a aprovação de todos, uma vez que a soma dos subtestes precisava atingir ao menos 60 pontos para tal. A nota máxima para alunos/as tipo 2 foi de 82,5/100 pontos, mostrando uma certa dificuldade para o tipo de prova, principalmente na escrita, onde a nota máxima ficou em 19,5/25, ou seja, com ausência de nota considerada excelente para o grupo em questão.

Adicionalmente, foi aplicada uma Análise de Variância (ANOVA a um fator não paramétrico, teste de Kruskal-Wallis) para verificar se as medianas das notas entre os grupos diferem significativamente e indicar se o desempenho está relacionado ao tipo de falante. Tal teste objetiva analisar se o desempenho está relacionado ao tipo de aluno/a. O teste não paramétrico foi utilizado, pois não foram atendidos os pressupostos de normalidade (Teste de Shapiro-Wilk) nos dados das variáveis Audição, Escrita, Oralidade e Total. Os resultados da análise indicam que existem diferenças estatisticamente significativas entre os três tipos de alunos/as em várias categorias observadas. Em Leitura e Recursos Linguísticos, Escrita, Oralidade e no Total, rejeitou-se a hipótese nula, evidenciando que o tipo de aluno/a afeta o desempenho nestes exames. As análises de comparações múltiplas (comparações múltiplas Dwass-Steel-Critchlow-Fligner) demonstraram que alunos/as tipo 1 tendem a diferir

significativamente dos demais grupos, especialmente em Escrita, Oralidade e Total. Por outro lado, não foram encontradas diferenças estatísticas significativas entre os grupos na habilidade de Audição. O tamanho dos efeitos, em especial nas categorias Escrita, Oralidade e Total, é grande, o que reforça a relevância prática das diferenças observadas.

Os dados obtidos sugerem que exames de proficiência que subdividem as competências linguísticas em habilidades receptivas e produtivas mostram-se adequados ao perfil dos/as adolescentes aprendizes de LH. De modo geral, observou-se que alunos/as classificados/as como tipo 2 e tipo 3 demonstram desempenho mais sólido nas habilidades receptivas (leitura e audição), o que pode estar relacionado à natureza mais intuitiva dessas competências e ao seu uso passivo e frequente em contextos cotidianos. Por outro lado, as habilidades produtivas, especialmente a escrita, com seu foco em ortografia e estrutura gramatical, e a oralidade, que exige domínio de vocabulário, fluência e correção morfosintática, tendem a representar um maior desafio para parte significativa desses/as alunos/as. Ainda assim, os resultados indicam que a natureza comunicativa das tarefas propostas nos exames aplicados como escrever uma carta, descrever imagens, relatar experiências pessoais, fazer e responder perguntas (Exame I), bem como redigir um artigo de opinião e argumentar sobre temas de relevância social e educacional (Exame II) mostrou-se pertinente e acessível ao público-alvo.

Com base nas médias e medianas observadas, os níveis de exigência propostos parecem estar bem calibrados para os três perfis de alunos/as identificados/as. Destaca-se, no entanto, que os/as alunos/as do tipo 3 enfrentam maiores dificuldades em alcançar pontuações máximas mesmo diante de preparação cuidadosa. Aspectos como vocabulário limitado ou elevado número de interferências da língua dominante (em geral, o alemão) parecem atuar como obstáculos à obtenção de um desempenho de excelência. Ainda assim, médias em torno de 75/100, como verificadas nesta pesquisa-ação, já podem ser consideradas conquistas relevantes para estudantes que, frequentemente, vivem em contextos nos quais a LP ocupa posição secundária ou terciária no repertório linguístico.

Encerradas as análises quantitativas, no capítulo a seguir será apresentada a triangulação dos dados obtidos ao longo da pesquisa, que englobará tanto os dados qualitativos, provenientes das entrevistas e das respostas abertas dos questionários, quanto os dados quantitativos oriundos das respostas fechadas dos questionários e dos resultados dos Exames. A análise integrada dessas informações tem como objetivo responder às perguntas científicas secundárias da investigação. A partir dessas reflexões, será possível delinear o conceito avaliativo desenvolvido ao longo da pesquisa-ação e, finalmente, responder à pergunta científica central.

III DISCUSSÕES E CONSIDERAÇÕES

7 TRIANGULAÇÃO DOS DADOS E RESPOSTAS SECUNDÁRIAS

Este capítulo sintetiza a análise dos dados da pesquisa-ação por meio da triangulação entre diferentes fontes e tem como objetivo construir uma compreensão integrada da experiência avaliativa no ensino de ESU-LP nos secundários I e II em Viena. A análise busca refletir sobre a relevância, a viabilidade e o impacto das práticas propostas para alunos/as plurilíngues e contribuir para a fundamentação do conceito avaliativo. Consideram-se, para isso, a convergência e a divergência dos dados coletados, bem como a documentação de progressos individuais, em diálogo com as especificidades do ensino de POLH.

A triangulação articula os seguintes eixos: (a) a realização dos Exames I e II, com base na comparação entre expectativas e experiências dos/as alunos/as; (b) o acréscimo de valor percebido nas aulas de ESU e o possível impacto no engajamento e na valorização da disciplina; e (c) a aceitação da abordagem pluricêntrica adotada na certificação, com destaque para as opiniões sobre a presença de diferentes variedades do português nas provas. Além desses pontos, são discutidos sentimentos e críticas em relação à experiência como um todo, bem como os aspectos positivos e os desafios apontados pelos/as participantes. A análise inclui também registros reflexivos da professora-pesquisadora sobre seu papel docente em uma disciplina de posição periférica, a motivação dos/as alunos/as e as condições concretas do ensino de ESU nas escolas austríacas.

7.1 A avaliação da experiência

Em relação à primeira pergunta secundária, a presente análise considerou os motivos apontados e a percepção sobre o nível e o formato do exame, recorrentes nos questionários e entrevistas. Em todas as fontes analisadas, o motivo mais frequente para a realização da certificação foi a comprovação de competência linguística, seja de forma geral ou com objetivos específicos, como para uso em futuros estudos, estágios ou empregos. Nas entrevistas, essa motivação foi fortemente destacada, com 41 menções à ideia de “ter uma

certificação”, o que foi corroborado pelos dados quantitativos dos questionários, onde 81% dos/as participantes indicaram a obtenção de um documento comprovativo como principal razão para participar do exame. Além da função comprobatória da certificação, a triangulação revelou, através de ambas as fontes, uma forte presença de motivos pessoais, como o autoconhecimento e a medição do progresso linguístico: 74% dos/as alunos/as indicaram que realizaram o exame para “mostrar o que sabem” e 63% para “compreender o nível em que estão”. Essa busca pelo reconhecimento interno refletiu-se também nos resultados obtidos, principalmente no Exame I, em que médias e medianas relativamente altas sugerem que a maioria dos/as alunos/as conseguiu validar positivamente suas competências. No Exame II, embora o número de participantes tenha sido menor e o nível de exigência superior, as médias e a mediana também se mantiveram em bons patamares, e reforçaram que, mesmo diante de maiores desafios, os/as alunos/as foram capazes de atingir desempenhos compatíveis com seus níveis de proficiência. A influência direta da família, presente em ambos os instrumentos, foi claramente minoritária: 40% dos/as alunos/as indicaram nos questionários que foram motivados não unicamente pela família, também nas entrevistas ela surgiu como fator de reforço, e não como imposição.

Apesar dessas fortes convergências, pequenas divergências surgiram: enquanto nas entrevistas foi mais frequente a menção espontânea a fatores afetivos, como “experiência pessoal”, “lembança” ou “provar que consegue”, nos questionários essas motivações apareceram com menor ênfase. O motivo relacionado a “ganhar uma nota”, por sua vez, surgiu apenas nos questionários, sendo assinalado por 47% dos/as participantes, o que reforça as diferenças entre as formas de coleta e o contexto de resposta. Assim, ainda que nenhum/a aluno/a tenha mencionado esse aspecto nas entrevistas, o dado quantitativo sugere que a nota não era irrelevante e merece ser considerada como elemento motivador.

As notas dos exames também ajudam a interpretar as diferenças entre os perfis dos/as alunos/as: alunos/as tipo 1, que apresentaram médias mais altas (92,91/100 no Exame I e 90,33/100 no Exame II), tendem a relatar motivações mais pragmáticas, enquanto alunos/as

tipo 3, com notas mais medianas (74,10/100 no Exame I), valorizaram mais o exame como oportunidade de estudo e organização de conhecimentos. Em síntese, a triangulação evidencia uma convergência robusta quanto à importância da certificação como reconhecimento formal das competências linguísticas, enquanto as divergências aparecem entre motivos afetivos e dimensões pragmáticas secundárias, articuladas nos diferentes perfis linguísticos.

Ainda sob o ponto de vista da avaliação da experiência, a triangulação mostrou que os níveis de dificuldade dos Exames I foram considerados de adequado a fácil para o público-alvo em geral, enquanto o nível do Exame II tendeu para a conformidade às expectativas. Embora entrevistas e questionários tenham gerado diferentes graus de detalhamento, as divergências se explicam menos pelo tipo de instrumento e mais pelas características linguísticas dos/as participantes. Tanto nas entrevistas quanto nos questionários, os/as alunos/as tipo 1, com domínio elevado do português, avaliaram os exames como fáceis, enquanto alguns alunos/as tipo 2 e, sobretudo, tipo 3 relataram alguma ou maior percepção de desafio, especialmente nas habilidades produtivas ou na leitura extensiva. Assim, as variações nas respostas entre os instrumentos não comprometem a coerência dos resultados, mas refletem, principalmente, a heterogeneidade dos perfis de competência linguística. No Exame II, voltado a um público mais avançado, observou-se uma maior polarização: alunos/as tipo 1 mantiveram a avaliação de adequação, enquanto alunos/as tipo 2 reportaram o exame como mais desafiador e cansativo, especialmente na produção escrita e em tarefas pontuais que exigiam maior concentração. As respostas aos questionários reforçam essas observações: 43% dos participantes gerais anteciparam que a prova seria mais difícil, e cerca de 40% afirmaram ter encontrado a prova no nível esperado. É importante destacar que, para os respondentes e participantes da experiência voluntária, não houve registro de percepções de que o exame tenha sido mais difícil do que o esperado, o que explica o baixo nível de frustração.

A distribuição das respostas entre os Exames I e II mostrou-se proporcional entre os grupos participantes, mas é importante ressaltar que não houve sobreposição de respondentes entre as duas aplicações. Assim, os resultados devem ser compreendidos como retratos independentes de grupos distintos, sem possibilidade de comparação direta no interior de um mesmo conjunto de alunos/as. Considerados de forma separada, os dados qualitativos não indicam ruptura na experiência avaliativa decorrente da mudança de nível (de B1 para B2); ao contrário, sugerem vivências análogas em termos de percepção e engajamento. Nesse sentido, as estatísticas de desempenho (médias e medianas) descrevem a centralidade de cada aplicação, sem implicar continuidade individual.

A análise das notas reforça a percepção de adequação: no Exame I, a média geral alcançou 85,84/100, com mediana de 88/100, enquanto no Exame II a média foi de 82,95/100 e a mediana de 82,5/100. Esses resultados evidenciam um desempenho consistente, ainda que ligeiramente mais baixo no exame de nível superior. Em ambos os casos, destacou-se o elevado índice de acertos na habilidade de audição, em contraste com a maior variação observada na produção escrita, sobretudo entre alunos/as dos tipos 2 e 3. A análise estatística por meio do teste de Kruskal-Wallis confirmou diferenças entre os perfis de alunos/as nas habilidades de leitura, escrita, oralidade e no desempenho total, mas não em audição, o que reforça a condição de certa volatilidade nas competências mais formais. Tais diferenças entre os tipos de alunos/as não comprometem a avaliação global positiva da adequação dos exames; ao contrário, sublinham a importância de instrumentos que reconheçam a diversidade inerente ao público de falantes de herança. Nesse contexto, a proposta avaliativa mostra-se coerente ao não renunciar ao foco comunicativo, entendido como a capacidade de utilizar a língua de modo funcional em situações reais, ao mesmo tempo em que evidencia áreas específicas que demandam maior atenção pedagógica.

Desta forma, no que se refere ao formato dos Exames baseados na avaliação das quatro competências, a triangulação confirma a pertinência do modelo. As entrevistas revelaram alta aceitação da estrutura semelhante aos exames de línguas estrangeiras, ainda

que pontualmente tenham surgido críticas relativas à extensão das provas, apontadas como cansativas por alguns/algumas alunos/as. De forma convergente, as análises dos questionários, embora sem abordar diretamente o formato, indicaram elevado grau de satisfação com a experiência avaliativa. As entrevistas também mostraram que, mesmo alunos/as tipo 1, com elevada proficiência, reconheceram a pertinência de um exame que avaliasse as quatro habilidades. Reflexões como as de Léo, Pedro, Luís e Helena que mencionaram a utilização do conhecimento geral, indicaram que a estrutura das provas valorizou o repertório em LP, o que foi visto como mais relevante do que modelos focados exclusivamente em gramática e produção textual. Entre os/as alunos/as tipo 2 e 3, a aceitação do formato também foi clara, embora tenham surgido preocupações pontuais, como a de Hugo sobre a adaptação das provas às diferentes realidades linguísticas nas turmas.

O alto índice de aprovação da experiência avaliativa nos questionários (86% de avaliações “muito boa” ou “boa”) reforça a percepção positiva. As sugestões espontâneas de formas alternativas de avaliação, como apresentações e testes menores, não indicaram insatisfação com o exame principal, mas sim o desejo de formas complementares de prática ao longo do ano. Adicionalmente, os resultados dos exames sugerem que o formato proposto não representou obstáculo significativo, mesmo para perfis linguísticos mais vulneráveis. Assim, a divisão equilibrada entre habilidades receptivas e produtivas mostrou-se adequada à heterogeneidade do público-alvo, em consonância com os princípios de alinhamento construtivo defendidos por Biggs (1999) e pelo currículo austríaco de ESU.

Ainda quanto à primeira pergunta secundária, a triangulação permite concluir que na experiência prevaleceram percepções de satisfação, realização pessoal e reconhecimento formal das competências linguísticas. Nas entrevistas, muitos/as alunos/as descreveram a certificação como um marco de progresso, associando-a ao orgulho por suas conquistas linguísticas (como o emolduramento do certificado por Lucas). Essa percepção foi corroborada pelas respostas abertas dos questionários nas quais os/as participantes descreveram a realização da prova como “uma boa sensação concluir um Exame”, “uma boa

conclusão para as aulas de português” e “uma boa impressão para o futuro”. De forma similar, em ciclos mais recentes, a prova também foi considerada uma forma de “mostrar conhecimentos na língua nativa”. Desafios pontuais foram interpretados como oportunidades de superação, e não como fontes de frustração. Apesar do panorama predominantemente positivo, críticas pontuais emergiram nas entrevistas, como comentários sobre o estresse natural do processo avaliativo e a demora na comunicação dos resultados. Outras sugestões avaliativas incluíram a manutenção do caráter voluntário da certificação. Complementarmente, a análise qualitativa trouxe à tona sentimentos espontâneos vivenciados pelos/as participantes durante o processo de certificação. Entre eles, a satisfação destacou-se como o sentimento mais recorrente, com 15 menções intensificadas por advérbios como “muito” e “bem/ bastante”. Sentimentos positivos foram majoritários, associados tanto à realização pessoal quanto à experiência de receber o certificado. A ansiedade também apareceu como um sentimento comum, especialmente nas fases que antecederam a prova, mas foi frequentemente seguida por descrições de alívio e de confiança renovada. Relatos de tranquilidade surgiram em nove entrevistas, indicando que a natureza voluntária e a baixa pressão externa atenuaram possíveis tensões. Timidez e decepção foram sentimentos relatados de maneira pontual.

Em termos de possíveis barreiras, a maioria dos/as alunos/as recomendou a realização do exame, motivo pelo qual alguns destacaram a ausência de riscos ou de consequências negativas como pontos fundamentais para essa boa experiência. Doze participantes recomendaram a prova justamente porque “não dói”, “não implica em prejuízos”, “não havia nada a perder”, o que revelou que o baixo custo emocional da certificação foi um fator de aceitação. Ademais, surgiram tanto nas entrevistas quanto nos questionários críticas isoladas ao excesso de avaliações em geral no contexto escolar à percepção de que, se a certificação exigisse esforços adicionais ou ocorresse em contextos externos mais formais (como em Embaixadas), poderia gerar resistência ou mesmo impossibilidade. Esses dados sugerem que a boa aceitação da experiência avaliativa não depende apenas da estrutura dos

exames, mas também da construção de um ambiente de voluntariedade, segurança emocional, da clareza dos objetivos e da prática de avaliação como reconhecimento e não como punição.

7.2 O acréscimo de valor às aulas

Quanto à segunda pergunta secundária foi possível identificar, a partir da triangulação, que a realização dos Exames trouxe, de forma geral, uma percepção de acréscimo de valor às aulas, ainda que o impacto de possíveis progressos individuais tenham variado de acordo com o perfil linguístico dos/as participantes.

No que diz respeito ao preparo para o exame, tanto nas entrevistas quanto nos questionários, emergiu o dado de que a maioria dos/as alunos/as tipo 1 e 2 dedicou pouco ou nenhum tempo adicional de estudo fora da aula. Nas entrevistas, foram 25 menções diretas à ausência ou à preparação mínima, e quando, limitada aos conteúdos de gramática e produção textual já trabalhados em sala. Essa tendência foi confirmada pelos questionários, nos quais 58% dos/as participantes declararam não ter estudado para a prova além do horário escolar, e apenas 18% afirmaram ter se dedicado entre 3 e 6 horas ou mais de 7 horas de estudo. Os dados estatísticos corroboram esse cenário: o Teste Exato de Fisher aplicado às respostas mostrou ausência de associação significativa entre tempo de estudo para a prova e frequência de estudo da LP em casa independente de provas ($p = 0,417$).

Por outro lado, a triangulação aponta que os/as alunos/as tipo 3 demonstraram maior empenho no preparo. Nas entrevistas, boa parte desse grupo relatou estudo sistemático, muitas vezes estruturado com apoio familiar ou em duplas de estudo, visando compensar as possíveis lacunas previamente detectadas. No questionário, essa diferença também ficou visível: enquanto 50% dos/as alunos/as tipo 3 estudaram entre 3 e 6 horas antes da prova, para os demais grupos houve maior dispersão entre as categorias de tempo, porém apenas poucos/as alunos/as indicaram um esforço mais evidente. Essa discrepância no comportamento de preparo, no entanto, não foi suficiente para gerar uma mudança

significativa de prática para a maioria dos/as participantes, especialmente os/as que já apresentavam segurança na LP. A análise das notas alcançadas reforça essa interpretação: as médias elevadas, especialmente no Exame I, indicam que, mesmo com baixa preparação extraclasses para a maioria, o desempenho geral foi alto. Alunos/as tipo 1, com média de 92,91/100 no Exame I e 90,33 no Exame II, evidenciaram domínio consolidado, independente de preparo, enquanto alunos/as tipo 2 e 3, com médias um pouco mais baixas (82,50/100 e 74,70/100, respectivamente no Exame I e 74,1/100 para o tipo 2 no Exame II), confirmaram que um possível maior esforço de preparação não anulou completamente as diferenças de proficiência, mas permitiu resultados positivos. Ademais, para determinados/as alunos/as tipo 3 no Exame I, ou alunos/as tipo 2 participantes do Exame II, por vezes com notas limítrofes, o estudo pode ter definido a aprovação.

Em termos de valorização das aulas ESU-LP, a triangulação mostra convergência: mesmo sem estudo intensivo, a maioria dos/as alunos/as considerou a presença de uma prova positiva para as aulas. A nota atribuída à experiência avaliativa foi majoritariamente entre 1 e 1,5 (em uma escala onde 1 significa “muito boa”), com baixíssimo desvio-padrão e alta homogeneidade de respostas. Assim, ainda que um preparo em ambiente doméstico tenha ocorrido timidamente para muitos, o exame parece ter atribuído um sentido adicional às aulas, tanto como reconhecimento formal das competências quanto como motivação adicional, particularmente para alunos/as tipo 2 ou 3, que puderam entender melhor os seus níveis. Desta forma, a triangulação dos dados permite afirmar que a introdução da certificação agrega valor ao ESU-LP, principalmente, em esferas inconscientes de reconhecimento de maior centralidade e estatuto da disciplina, mais do que no impacto direto sobre hábitos de estudo. Tais dados foram confirmados através dos diários de pesquisa e de relatos de continuidade de participação na aula até a próxima oportunidade de Exame. Dessa maneira, a oferta de um reconhecimento tangível das competências desenvolvidas ao longo da biografia linguística individual foi responsável pelo acréscimo de valor gerado pelos Exames, uma vez que, com maior consideração de componente curricular, eles conferiram

reconhecimento formal ao percurso de aprendizagem e reforçaram a reflexão sobre a importância do domínio linguístico para o futuro acadêmico e profissional dos/as estudantes, além de promover maior conscientização sobre o valor da LP como recurso pessoal.

Apesar da situação de pouco estudo sistemático, foi levantada a hipótese se um possível maior engajamento nas aulas poderia ter levado a progressos na língua, ainda que não de maneira plenamente consciente pelos/as alunos/as. Para tal, procurou-se investigar se possíveis aulas preparatórias teriam provocado avanços linguísticos nos âmbitos gramatical, lexical ou de segurança comunicativa. As respostas revelaram nuances já observadas previamente: muitos/as alunos/as tipo 1, sobretudo candidatos ao Exame I, relataram não terem percebido grandes progressos linguísticos, mas destacaram a manutenção das competências já adquiridas, evitando a perda de fluência. Expressões como a de Alex: “não realmente melhorei, mas [...] ficou para não enferrujar” [10:18-10:38, linhas 187-188] e de Pedro: “só lembrava das coisas que aprendi no Brasil” [11:32-11:38, linha 259] mostram que, para esse grupo, aulas preparatórias funcionaram mais como uma consolidação do conhecimento existente do que como um motor de desenvolvimento ativo. Por outro lado, entre alunos/as tipo 2, surgiram considerações mais variadas. Ainda que alguns também tenham minimizado a percepção de progresso, relataram nas entrevistas ganhos específicos, como maior segurança na produção oral, melhoria no uso de tempos verbais e maior atenção lexical. Exemplos como o de Laura, que se sentiu mais confiante ao falar com pessoas fora do círculo familiar, ou Luís, que passou a pesquisar palavras desconhecidas, indicam que, mesmo sem preparação intensiva, a dinâmica da certificação provocou movimentações no repertório linguístico dos/as alunos/as. De forma ainda mais clara, os/as alunos/as tipo 3 reportaram progressos significativos. Muitos/as expressaram ter adquirido novo vocabulário, corrigido erros recorrentes e aumentado a confiança comunicativa, como destacam Isabel e Lucas que dizem saber se expressar melhor depois do exame e que eventualmente deixaram de cometer erros que faziam anteriormente. Além disso, conceitos como “segurança subconsciente” relacionado à autoestima, mencionados por Hugo e Helena, reforçam que o

exame pode ter representado não apenas um desafio cognitivo, mas também um fortalecimento emocional da identidade linguística em LP.

Ainda em relação à valorização das aulas, o levantamento de menções espontâneas nas entrevistas revelou a seguinte divisão: embora 11 comentários tenham afirmado que a presença de uma prova não alterou o valor intrínseco das aulas, houve 32 menções indicando maior envolvimento, atenção ou motivação por causa da certificação. As falas de participantes como Isabel, Paula, Júlia [“quando tem prova, você se sente obrigado a prestar atenção”, 13:42-14:09, linhas 316-318], assim como as de Lucas e Pedro, ao comentarem que sem uma próxima prova talvez não houvesse sentido em seguirem com as aulas, ilustram que, para boa parte dos/as estudantes, a expectativa do exame atribuiu uma nova dimensão às aulas. Esses dados qualitativos foram corroborados pelos resultados dos questionários: 84% dos/as alunos/as concordaram totalmente ou em parte com a afirmação de que “uma prova de certificação torna as aulas mais proveitosas para o futuro”, e 68% afirmaram que “as aulas de língua de herança têm mais valor quando há uma prova através delas”. Mesmo que parte dos/as alunos/as tenham mantido uma postura neutra quanto ao impacto direto na sua prática, a tendência geral aponta para a percepção de que a certificação atribui um propósito mais claro e reforça a relevância das aulas de ESU. Também merece destaque o dado de que 72% dos/as participantes indicaram que, após a realização da prova, conseguem definir melhor seu nível de português. Assim, ainda que nem todos/as tenham observado grandes progressos objetivos, essa consciência metalinguística de saber situar-se no *continuum* de proficiência já representa um ganho importante no percurso de aprendizagem.

Neste sentido, a triangulação indica que a experiência de certificação pode ter funcionado como catalisadora de pequenos progressos linguísticos, principalmente entre alunos/as tipo 2 e 3, e fortalecido a percepção de utilidade e de reconhecimento social da LP como herança viva. Entretanto, ainda dentro da análise sobre o acréscimo de valor às aulas de ESU-LP promovido pela certificação, é importante considerar também algumas críticas e nuances levantadas. Surgiram, pontualmente, e especialmente nas perguntas abertas dos

questionários, críticas relacionadas à adequação das aulas para alunos/as com níveis de proficiência mais elevados. Comentários indicaram que, para alguns/algumas alunos/as tipo 1, o conteúdo regular das aulas pode ser pouco desafiador, o que limita o potencial de valorização pedagógica proporcionado pela certificação. Em outras palavras, para esses/as alunos/as, a prova é puro reconhecimento formal, mas não impulsiona ganhos ou engajamento contínuo. Alguns comentários sugeriram a necessidade de oferecer atividades mais complexas a fim de evitar a sensação de subaproveitamento. Também foi proposta a aplicação de avaliações anuais, como forma de manter documentações de proficiência, inclusive com algumas menções a notas em boletins escolares.

Ainda nesse contexto, vale destacar que os registros dos diários de pesquisa apontaram uma alta procura de alunos/as tipo 1 e 2 para a experiência avaliativa (com alunos/as tipo 1, inclusive, querendo antecipar o momento de realização da prova), porém menor procura de alunos/as tipo 3 para os Exames, possivelmente relacionada a sentimento de insegurança linguística. Esse padrão ficou particularmente evidente entre os/as alunos/as provenientes de *Mittelschule*, grupo no qual nenhum estudante tipo 2 ou 3 manifestou interesse em participar da pesquisa-ação, o que reforça a importância de considerar fatores emocionais e contextuais no desenho de propostas avaliativas para falantes de herança em sua heterogeneidade. Dessa forma, enquanto para a maioria dos/as participantes a certificação foi reconhecida como um instrumento de valorização das aulas de ESU, seu impacto efetivo em termos de serventia varia de acordo com o perfil de proficiência dos/as alunos/as e com a capacidade da proposta pedagógica de se adaptar a essa heterogeneidade.

7.3 A aceitação da abordagem pluricêntrica da LP

A terceira pergunta científica secundária investigou a aceitação, por parte dos/as alunos/as, de uma certificação que incluísse as variedades brasileira e europeia do português.

A triangulação dos dados permitiu evidenciar como os/as aprendizes perceberam os benefícios e os desafios inerentes a essa abordagem.

Nas entrevistas, tendo sido em grande parte conduzidas com alunos/as falantes de PB (83%, proporção relativamente normal nas inscrições para as aulas), a aceitação da inclusão das duas variedades mostrou-se majoritariamente positiva. A análise qualitativa evidenciou que 30 menções diretas destacaram benefícios da exposição às variedades, como o aumento da capacidade de compreensão em contextos internacionais e a percepção de justiça para com falantes de ambas as variedades. Comentários que ressaltaram a diversidade e a oportunidade de contato com o PE e, no caso de Ana, a sugestão de ampliar ainda mais para variedades africanas, ilustram a abertura de uma parcela significativa dos/as alunos/as à diversidade linguística. Outros/as, como Theo, Anita e Hugo ressaltaram a importância prática dessa abordagem, seja para viagens, futuros trabalhos ou para ampliar sua capacidade de comunicação com diferentes comunidades lusófonas.

Apesar da muito boa aceitação, surgiram resistências pontuais, principalmente entre alunos/as do tipo 1, que possuem o PB como L1 bem consolidado. Três dos/as sete entrevistados/as desse grupo mencionaram dificuldade de adaptação à variedade europeia, especialmente nos componentes de audição. Comentários de Léo e Guilherme revelam que, embora a compreensão tenha sido possível, o contato com o PE em situação de exame trouxe insegurança quanto ao próprio conhecimento linguístico. Essas manifestações indicam que alunos/as cuja identidade linguística é fortemente associada ao monolinguismo até determinado nível escolar e/ou uma única variedade da LP podem necessitar de maior exposição para lidar com a heterogeneidade linguística. Da mesma forma nos questionários, principalmente do primeiro ciclo, surgiram críticas redigidas em LP como “preferia que só tivesse um tipo português” ou “eu tinha um pouco de problema com o português de outros lugares (que não tinham o sotaque do Brasil)”.

Entretanto, em geral, a tendência positiva foi confirmada nos questionários: quando perguntados sobre a importância de compreender outra variedade do português, 60% dos/as

participantes indicaram considerar essa habilidade como "importante" ou "totalmente importante". Embora a neutralidade também tenha sido expressiva (30%), apenas 10% dos/as alunos/as declararam não ver relevância nessa competência. A análise cruzada das respostas revelou que alunos/as da variedade PB mostraram maior reconhecimento da importância da compreensão intervarietal do que aqueles/as da variedade PE, o que sugere que as realidades geográficas e sociolinguísticas em continente europeu, onde as aulas ocorrem, podem influenciar a percepção de necessidade.

Em termos de viabilidade prática, a maioria dos/as alunos/as demonstrou lidar satisfatoriamente com a presença das duas variedades nos exames. Nos questionários, 49% declararam ter entendido melhor uma das variedades no subteste de compreensão auditiva, 42% afirmaram compreender igualmente bem ambas e apenas 9% reportaram dificuldades mais sérias. Entretanto, nas entrevistas não houve menções explícitas a problemas significativos de compreensão dos áudios em nenhum dos grupos, o que sugere que os questionários anônimos podem ter favorecido respostas mais rígidas ou autocríticas. Já na prova oral, a compreensão dos professores reforçou ainda mais a viabilidade da proposta: 77% dos/as alunos/as afirmaram ter entendido bem ambos os examinadores, independentemente da variedade utilizada. Isso mostra que a interação face a face possibilita ajustes comunicativos que favorecem a intercompreensão. Apenas 23% declararam ter entendido melhor um dos professores, mas mesmo entre esses não se reportaram grandes dificuldades. Além disso, a análise mostra que, justamente no ciclo 3, no qual não foram realizadas entrevistas, registrou-se a maior aceitação da abordagem pluricêntrica, o que sugere que a exposição progressiva ao longo do tempo contribuiu para uma naturalização da presença das duas variedades. Por fim, é relevante notar que, em nenhum dos três ciclos, as médias obtidas na competência de audição apontaram dificuldades significativas, muito pelo contrário, as médias gerais das audições ficaram em 18,3/20 pontos. Isso sugere que, embora alguns/mas alunos/as tenham percebido subjetivamente maior desafio em uma das

variedades, seu desempenho efetivo revelou um nível de compreensão mais elevado do que o inicialmente percebido.

Sobre a opinião geral acerca da abordagem pluricêntrica nos exames através de pergunta direta no questionário, 67% dos/as alunos/as expressaram aprovação explícita, 12% preferiram que houvesse apenas uma variedade e 21% manifestaram indiferença (“tanto faz”). Os/as poucos/as alunos/as tipo 3, provavelmente por não apresentarem uma vinculação tão estreita com uma única variedade familiar, mostraram-se proporcionalmente os/as mais favoráveis à presença de duas variedades, uma vez que talvez eventuais diferenças linguísticas não configurem para eles/as um obstáculo de muito maior percepção. Embora algumas dificuldades específicas tenham sido mencionadas, especialmente no ciclo 1, onde a surpresa diante do PE foi maior (embora a professora tenha, previamente, informado aos/às participantes que o Exame contemplaria ambas as variedades), a progressiva normalização da exposição a múltiplas variedades sugere que o trabalho sistemático em sala de aula favorece o desenvolvimento de competências intervarietais. Assim, a evolução entre os ciclos tornou-se notável: no ciclo 3, não houve mais registros de alunos/as que disseram só entender áudios de uma variedade, como consequência de possível melhoria no trabalho em sala de aula e aumento da familiaridade dos/as alunos/as com o conceito de língua pluricêntrica. Isso vai ao encontro de abordagens defendidas por autores como Melo-Pfeifer e Souza (2022), que enfatizam a necessidade de incorporar a diversidade interna da LP no ensino de falantes de herança.

Em síntese, os dados triangulados mostram que a aceitação de uma certificação em português como língua pluricêntrica é vista de forma positiva entre alunos/as de ESU-LP em Viena, principalmente se considerada sob o ângulo dos/as estudantes brasileiros/as. A prática revelou-se viável e enriquecedora para o desenvolvimento de competências linguísticas mais multifacetadas entre os/as jovens aprendizes de POLH. A continuidade desse tipo de abordagem, aliada a um maior trabalho com variedades distintas desde etapas iniciais, pode contribuir para consolidar ainda mais a visão da LP como um espaço diverso dentro da

formação linguística dos/das estudantes. Por outro lado, a possibilidade de generalização dos resultados quanto à aceitação da pluricentricidade é limitada pela baixa representatividade de alunos/as com perfis não brasileiros, uma vez que os/as oriundos/as de contextos europeus formam uma minoria tanto nas turmas quanto entre os/as inscritos/as nos exames. A ausência de estudantes provenientes de PALOP impede, ainda, uma análise mais aprofundada da recepção da certificação sob a ótica de outras variedades e experiências identitárias da LP no espaço diaspórico.

7.4 Efeitos simbólicos e identitários da certificação

Para além das aprendizagens cognitivas e instrumentais, a triangulação dos dados revelou efeitos subjetivos relevantes gerados pela participação nos Exames. Os relatos registrados tanto nas entrevistas quanto nos questionários indicaram que a certificação foi percebida, por muitos/as, como um reconhecimento formal de sua trajetória linguística e como um marco de pertencimento a uma comunidade linguística. A entrega do certificado, especialmente quando realizada em espaços institucionalmente significativos, como a Embaixada, foi associada, novamente sob o ponto de vista de alunos/as brasileiros/as, a sentimentos de validação e visibilidade. Para alunos/as falantes de PE, a presença de um representante do Instituto Camões ajudou a trazer, segundo relatos do diário de pesquisa, a familiaridade almejada.

A recorrência nos questionários de expressões relativas à prova como *“ist ganz spaßig”* (“é bem divertido”), *“es war ein gutes Gefühl, so eine Prüfung abzuschließen”* (“foi uma boa sensação concluir uma prova assim”); “eu achei ela muito legal” nos questionários, assim como “a conquista realmente é o que eu trouxe pra mesa, o que escrevi, o que fiz”; “a cerimônia foi bem legal, foi uma coisa boa porque aproxima os estudantes”; “é uma coisa que você recebe, é assim que você fica feliz”; e *“es ist schon so ein Push”* (“É sim um estímulo”) nas entrevistas evidenciam o impacto subjetivo da experiência que extrapola a dimensão da verificação de competências. Nesse horizonte, a prova passa a constituir-se como espaço de

afirmação identitária e de construção de significado para os/as participantes. Tais efeitos podem ser interpretados à luz dos estudos sobre identidade linguística e linguagem autobiográfica, os quais apontam que as LHs operam como vetores de identidade e pertencimento (cf. Mendes, 2011, p. 143), especialmente em contextos migratórios marcados por deslocamentos e recomposições identitárias. Nessa perspectiva, a certificação emerge como artefato simbólico que documenta e legitima saberes perante o olhar do outro: professores, famílias, instituições escolares, e, sobretudo, do próprio sujeito aprendiz. Mendes (cf. 2012, p. 24) também argumenta que a relação com a língua familiar não se limita à comunicação funcional, mas envolve posicionamentos de cultura e interação. Ao sistematizar vivências sob a forma de um certificado, o exame atua como instância de mediação entre experiências de vida e estruturas escolares formais. Isso se torna mais nítido quando todos/as os/as alunos/as perguntados/as mencionaram ter bem guardado o certificado (por exemplo, em uma gaveta ou em uma pasta de documentos), o que representa cuidado com o objetivo atingido.

Observou-se ainda que, diante da expectativa de uma prova mais difícil e mesmo entre aqueles/as que, segundo os relatos das entrevistas, não se consideravam anteriormente plenamente preparados/as, o simples fato de terem participado do processo avaliativo teve um efeito positivo sobre a autoestima linguística. Essa valorização da experiência foi particularmente evidente entre os/as alunos/as que demonstravam ceticismo em relação ao próprio desempenho inicial, mas que puderam experimentar uma mudança em sua autoconfiança, como, dentre outros, os relatos de Luís sobre o medo inicial: *“Ich war ein bisschen nervös, (...) aber danach war alles ok”* [15:49-16:01-linhas 356-358] e de Isabel: *“Weil meine Eltern zuerst gesagt haben: Du willst die Prüfung machen, traust du dir das wirklich zu? – Ja, ich schaff das”* [00:57-1:08, linhas 27-30]. Testemunhos como estes ilustram que o exame funcionou adicionalmente como ferramenta de reconhecimento pessoal em LP. Os achados reforçam a importância de se considerar a dimensão identitária das práticas avaliativas, sobretudo em disciplinas como o ESU, no qual língua e cultura são, segundo

Mendes (2011, pp. 143-144), “um fenômeno social e simbólico de construção de realidade que nos cerca, [...] um conjunto potencial de estruturas, forças e símbolos que assume posições, formas e cores diferentes a depender dos matizes impressos pelo mundo à sua volta”. Em outras palavras, a linguagem carrega inscrições do vivido e é constituída por fragmentos de experiências, vozes e memórias que ressoam na subjetividade dos/as falantes. A certificação, nesse sentido, pode funcionar como dispositivo de ancoragem dessas vozes e operar também em narrativas de pertencimento cultural. Isso tende a fortalecer vínculos com suas biografias familiares e culturais e afirmar sua presença em espaços institucionais que, historicamente, invisibilizam saberes minoritários.

7.5 Implicações pedagógicas e limitações

Os resultados desta pesquisa-ação apontam diversas implicações pedagógicas para a documentação de conhecimentos linguísticos e para o ensino de ESU-LP nos secundários I e II. Pode-se afirmar, com base na triangulação dos dados, que a certificação linguística representa uma alternativa para enfrentar os desafios de transparência e praticabilidade avaliativa no ensino de POLH em contextos de educação complementar.

Em termos de transparência, a adoção de exames estruturados conforme os descritores do QECR, e com as cooperações adquiridas com a Embaixada do Brasil em Viena e o Instituto Camões Viena (cooperação que poderia ser com órgãos de educação austríacos ou qualquer organização de renome) garantiu que alunos/as e famílias pudessem compreender, de forma clara, o nível de competência linguística alcançado. Esse aspecto mostrou-se necessário para o fortalecimento da credibilidade do ensino de ESU-LP nos níveis secundários, tradicionalmente visto como disciplina marginal (opcional e vespertina) e contribuiu para a valorização simbólica da LP no percurso educacional dos/as adolescentes em Viena. A viabilidade prática também foi confirmada pela análise dos dados e pelos registros da professora-pesquisadora. Conforme mencionado nos diários de pesquisa, a época de preparo mais intenso (mês de maio) foi de serventia também a alunos/as que

desejam realizar exames em anos posteriores. Nos dias específicos dos exames, alunos/as que ainda não estavam prontos ou dispostos a participar, ganharam atividades escritas ou testes simulados. Esse fato despertou certa curiosidade por parte de alguns/algumas alunos/as em relação às provas e aos/ às colegas candidatos/as.

Ainda sobre a praticabilidade, por tratar-se de um exame que se assemelha a uma prova escolar mais extensa e completa, com cerca de duas horas de duração e contemplando interpretação de textos, compreensão auditiva, propostas de redação e estímulos visuais para a prova oral, sua elaboração deve ser compatível com a formação e a prática habitual dos/as professores/as dos níveis secundário I e II. Considerando que eles/as já possuem experiência na criação de provas escolares, a construção de um exame, embora mais abrangente, mostrou-se uma extensão natural de suas competências, sem gerar sobrecarga excessiva. A administração de duas provas principais uma vez ao ano revelou-se manejável, especialmente porque o material pode ser parcialmente reaproveitado em anos subsequentes (com exceção do tema da redação), seguindo práticas comuns também em exames oficiais de proficiência, nas quais o sigilo do material e o consequente reaproveitamento de modelos são estratégias comuns. No caso específico deste projeto, os/as alunos/as tiveram acesso à visualização dos exames corrigidos em ambiente controlado, sem a possibilidade de fotografar ou levar os documentos para casa, o que preservou a validade do material.

Quanto à realização da prova oral, a experiência revelou que sua viabilidade depende do apoio de pares docentes, sendo, no entanto, factível encontrar colaboradores/as dentro da própria rede de professores/as da língua, tanto para a formulação inicial quanto para a aplicação das provas orais, mesmo que para isso seja cobrada uma baixa contribuição financeira dos/as alunos/as como honorário do/a segundo/a avaliador/a, caso este/a não se encontre dentro de uma turma paralela da equipe de ESU. A estrutura dos exames, ao integrar de forma equilibrada leitura, escrita, audição e oralidade, permitiu uma avaliação abrangente sem gerar sobrecarga significativa para os/as alunos/as, uma vez que, em geral, alunos/as de LH apresentam facilidades nas habilidades de audição e oralidade. Tal modelo reforça sua

adequação para o contexto do ensino de ESU, também no que diz respeito à economicidade, pois sua natureza padronizada com critérios claros reduz a necessidade das (já impossibilitadas) avaliações bimestrais e otimiza o trabalho docente sem sacrificar a o acompanhamento linguístico, feito independentemente das certificações. A economia de tempo e recursos é um ponto de importante consideração em realidades como o ESU austríaco, cujo número de professores/as é limitado e as condições de logística de trabalho (e consequente fixação da carga horária integral em escola única) é, em geral, inalcançável, o que frequentemente gera ao/à docente acúmulo de contratos de trabalho, por vezes temporários (ex. em escola e em cursos particulares de línguas).

Vale, adicionalmente, ressaltar que para a prática de aplicação de provas de proficiência em diferentes línguas oferecidas em ESU, algumas questões precisam ser consideradas. Primeiramente, a heterogeneidade do perfil dos/as alunos/as em termos de exposição prévia à língua, letramento e contexto sociolinguístico permanece como um desafio. Apesar da divisão em dois níveis de exame (B1 e B2), inseguranças de boa parte de alunos/as tipo 3, especialmente nas habilidades produtivas, foram observadas e documentadas. Esse dado indica que, para garantir ainda mais equidade, seria importante prever apoios diferenciados ou instrumentos adicionais de suporte antes da realização das provas. Além disso, a análise estatística, que mostrou que 58% dos/as participantes não se dedicaram a estudos fora da aula, impõe uma reflexão pedagógica sobre como (e se é de fato necessário e compatível com as demandas da maioria dos/as alunos/as do secundário) fomentar, de maneira contínua, o engajamento ativo dos/as alunos/as com sua LH, talvez por meio de atividades gamificadas ou de novos projetos que promovam a prática cotidiana da língua.

Em contextos fora da realidade austríaca é válido aqui considerar o caráter contextual da pesquisa. Os resultados obtidos refletem a realidade específica das aulas de POLH para adolescentes onde, provavelmente devido à oferta gratuita, o número anual de aproximadamente 60 matrículas é relativamente expressivo, considerando o formato

totalmente voluntário das aulas. Em outras realidades e países, onde o ensino de POLH é feito de forma particular ou enfrenta ainda maiores barreiras logísticas, a adesão aos cursos em si, e, em consequência, a modelos de certificação pode não reproduzir os mesmos índices de aceitação e participação observados neste estudo. Assim, qualquer extrapolação dos achados para outros contextos deve ser feita com cautela e respeito às especificidades locais de oferta e demanda. Ademais, é importante reconhecer que, apesar da sólida base empírica, a pesquisa apresenta limitações metodológicas. Diferentemente de estudos que enfrentam limitações de viés de seleção, o presente trabalho ofertou a participação à totalidade dos/as alunos/as dos grupos analisados ao longo de três ciclos consecutivos, sem pré-seleção dos/as participantes, o que permitiu que a representatividade dos dados coletados fosse reforçada. Contudo, pode-se constatar que a adesão voluntária foi proporcionalmente maior entre os/as alunos/as que já se sentiam mais seguros/as em relação à sua proficiência em português, o que influenciou a composição do grupo de respondentes e, em consequência, as médias e medianas das notas obtidas. Deve-se considerar também a natureza complementar do ensino de ESU e o fato de que nem todas as aulas priorizam objetivos linguísticos acadêmicos formais, sendo também voltadas à cultura e conhecimentos históricos e geográficos básicos, o que igualmente impõe limites à generalização dos resultados.

Os dados levantados na atual pesquisa-ação sugerem a pertinência de se repensar determinadas exigências curriculares relacionadas à aprendizagem de línguas adicionais obrigatórias, especialmente no que se refere a estudantes de perfil tipo 1, que frequentemente enfrentam obstáculos significativos escolares, parcialmente devido a déficits na língua de escolarização. Para esses/as alunos/as, a substituição parcial de línguas adicionais obrigatórias (por exemplo, segunda ou terceira língua viva ou disciplinas adicionais obrigatórias, as *Wahlpflichtfächer*) por sua primeira língua, através das aulas de ESU, pode representar não apenas um alívio em termos de carga cognitiva e emocional, mas também uma oportunidade de valorização identitária, continuidade linguística e desenvolvimento acadêmico. Essa proposta se alinha, inclusive, às recentes diretrizes do novo currículo de

ESU do secundário II (no prelo), que prevê como meta o nível B2 do QECR. Tal nível corresponde ao grau de exigência da Primeira Língua Estrangeira na prova *Matura*, e abriria, portanto, a possibilidade concreta de reconhecimento oficial da LH como componente legítimo do percurso escolar, inclusive em avaliações de alta relevância como o exame final do ensino secundário.

Além dos benefícios pedagógicos, permitir que estudantes utilizem sua LH no percurso escolar representa também um gesto de reconhecimento por parte da instituição educacional que contribui para o fortalecimento da autoestima linguística e cultural desses/as alunos/as e legitima trajetórias plurilíngues que, muitas vezes, permanecem à margem dos currículos formais. Em situações em que determinadas exigências curriculares acabam por desconsiderar os repertórios linguísticos pré-existentes, a possibilidade de validar a LH como instrumento de aprendizagem reforça o compromisso da escola com a equidade e com uma concepção ampliada de competência linguística. Trata-se, portanto, não apenas de aliviar a sobrecarga de estudantes que já enfrentam desafios relevantes no processo de aprendizagem, mas também de promover uma visão curricular mais inclusiva, que reconhece o capital linguístico trazido de casa como recurso legítimo para o sucesso escolar e, eventualmente, para trajetórias acadêmicas ou profissionais futuras. Tal proposta não isenta os/as alunos/as da responsabilidade de alcançar proficiência na língua de escolarização, como o alemão, nem ignora a importância do inglês como língua franca no contexto global. O que se propõe é, adicionalmente, o fortalecimento de práticas linguísticas com maior sentido pessoal e social para o aprendiz e o favorecimento de aprendizagens mais duradouras e conectadas com sua realidade de vida.

Modificações concretas relacionadas à atribuição de notas no boletim escolar e ao reconhecimento da LH no exame nacional *Matura* (por exemplo, como terceira língua) poderiam, assim, ser consideradas nos currículos austríacos. Especialmente no Estado de Viena, região com o maior número de inscrições, mas também com mais restrições formais quanto à disciplina de ESU, deveria ser repensada a legítima aceitação dessa disciplina como

freier Gegenstand ou como *Wahlpflichtfach* (e atribuição de notas), assim como sua possível substituição por demais línguas (vivas ou mortas) de eventual menor interesse e identificação pessoal por parte dos/as alunos/as.

Nesse contexto, o capítulo 8 apresenta a proposta de um conceito avaliativo específico para o ESU-LP em Viena, fundamentado nos achados empíricos e nas implicações teóricas discutidas. Tal proposta busca oferecer diretrizes claras para a documentação transparente de competências e a valorização das trajetórias linguísticas dos/as aprendizes.

8 DESCRIÇÃO DO CONCEITO AVALIATIVO EM ESU-LP

Com base nas propostas desenvolvidas nos três ciclos da pesquisa-ação, este capítulo apresenta resposta à pergunta central com um conceito avaliativo voltado às aulas de ESU-LP nos níveis secundário I e II em Viena. A proposta considera a heterogeneidade linguística das turmas e busca sistematizar o progresso dos/as alunos/as em consonância com os currículos de ESU. Trata-se de um modelo flexível que garante coerência e qualidade avaliativa e prevê de uma a três avaliações ao longo da trajetória do/a aluno/a, abrangendo as habilidades receptivas e produtivas. As provas são voluntárias e aplicadas quando aluno/a e docente consideram que há maturidade e preparo, sem consequências negativas em caso de não aprovação.

A construção do modelo baseia-se nas reflexões de Moosbrugger e Kelava (2020) sobre testes pedagógicos como instrumentos para otimizar o aprendizado a partir de evidências. Os exames avaliam o desempenho e, simultaneamente, fornecem subsídios para aprimorar o ensino de LP no contexto de LH. Em consonância com o *Constructive Alignment* de Biggs (1999), garante-se coerência entre objetivos de aprendizagem, métodos de ensino e instrumentos avaliativos a partir da consideração da realidade concreta dos/as alunos/as de herança, suas biografias linguísticas e níveis diversos de proficiência.

A estrutura das provas foi concebida de forma realista e considera a atuação frequentemente autônoma dos/as professores/as de ESU. Destacam-se a economia e praticabilidade, pois o formato inspirado em exames padronizados permite reaproveitamento parcial de parte dos instrumentos sem comprometer a funcionalidade. Igualmente relevante é a aceitabilidade, evidenciada pela avaliação positiva dos/as participantes e pelo valor que atribuem aos certificados como reconhecimento formal ou documento útil em contextos educacionais e profissionais. Os demais critérios de objetividade, confiabilidade e justiça são assegurados por procedimentos de correção transparentes e por uma margem de flexibilidade previamente definida, que permite adaptar a pontuação a diferentes perfis sem comprometer a equidade.

Com essas premissas, responde-se: Como documentar os conhecimentos linguísticos e os progressos de aprendizagem dos/as alunos/as de ESU-LP nos secundários de Viena? Nos itens seguintes, detalham-se a estrutura dos exames, os níveis de referência (alinhados ao QECR) e os critérios de correção.

8.1 O Exame de Português para Jovens Falantes I

O Exame I, cuja descrição contida na certificação foi apresentada no capítulo 5, tem como objetivo verificar se o/a aluno/a atinge, no mínimo, o nível B1 em LP. A avaliação abrange quatro competências leitura (incluindo recursos linguísticos), escrita, audição e oralidade, articulando, assim, habilidades receptivas e produtivas²⁷. Na oralidade e na escrita, os/as alunos/as podem utilizar livremente a variedade que lhes é mais familiar, enquanto nas competências receptivas espera-se que compreendam a outra variedade. A aplicação deste exame é recomendada, inicialmente, a alunos/as a partir dos 13 anos, idade em que se espera maior maturidade escolar e familiaridade com formatos avaliativos mais longos. De forma geral, sugere-se que o exame seja realizado por alunos de 14 anos ao final da quarta série do secundário I, como uma forma de encerramento desse ciclo escolar. No entanto, alunos/as que demonstrem maior preparo linguístico podem, teoricamente, realizar o exame ainda aos 12 anos, embora se questione a conveniência de submeter alunos/as muito jovens a mais uma situação de avaliação de maior complexidade. Por outro lado, também é possível que o exame seja realizado por alunos/as do secundário II que ainda não se sintam prontos/as para o Exame II na série inicialmente estabelecida. Nesse caso, não há limite etário, desde que o/a aluno/a esteja regularmente matriculado/a na escola e participe das aulas de ESU.

Quanto aos conteúdos abordados no Exame I, estes giram em torno de temas cotidianos e de relevância comunicativa para o público-alvo. Entre as principais temáticas gerais destacam-se: descrição de pessoas; corpo humano e saúde; cidades, natureza e infraestrutura; casa e seus cômodos; calendário, estações do ano e festividades; esportes,

²⁷ A moderação conforme o Volume Complementar (2018) é abordada de forma transversal. O tema será aprofundado em seção posterior.

vestuário e acessórios; ambiente escolar (disciplinas e materiais); hobbies, tempo livre, rotina diária e higiene pessoal etc. Esses temas aparecem ao longo da prova de maneira integrada nos diferentes subtestes, tanto nas tarefas de compreensão quanto de produção.

8.1.1 As habilidades receptivas

O subteste de compreensão textual é composto por aproximadamente cinco questões, baseadas em textos extraídos de livros didáticos (possivelmente também de disciplinas como geografia), jornais, revistas. É também possível utilizar textos levemente adaptados ou especialmente selecionados para o público juvenil. As atividades incluem questões de múltipla escolha, associação de títulos aos respectivos textos e afirmações de verdadeiro ou falso, com a inclusão da opção “não consta no texto”, a fim de dificultar respostas por mera adivinhação. Além disso, são propostos dois tipos de exercícios com lacunas, nos quais o/a aluno/a deve completar o texto utilizando palavras indicadas em quadros de apoio. Esses exercícios têm como objetivo avaliar simultaneamente vocabulário, domínio gramatical e compreensão global.

No que se refere aos recursos linguísticos, espera-se que o/a candidato/a demonstre conhecimento da gramática aplicada a situações do cotidiano. Isso inclui o uso de verbos no modo indicativo, preposições, pronomes pessoais (retos e oblíquos), pronomes de tratamento mais frequentes, possessivos, reflexivos e conectores básicos em estruturas frasais simples, sem grande complexidade sintática.

O subteste de compreensão auditiva é composto por quatro tarefas e alterna materiais em PB e PE. Os exercícios são elaborados a partir de manuais didáticos de nível B1, combinados com áudios autênticos, como trechos de vídeos do *YouTube* e trechos *podcasts* curtos adaptados. As questões seguem os formatos de múltipla escolha, verdadeiro ou falso e identificação de falantes (“Quem disse isso?”). Para as atividades de compreensão global, o áudio deve ser ouvido uma única vez; já para a compreensão de detalhes, é permitida uma segunda escuta. Embora exames de certificação mais avançados, como a *Matura* austríaca,

tenham abandonado a distinção entre compreensão global e de detalhes em busca de maior fluidez, no contexto de alunos/as de herança linguística com perfis variados, a separação entre os dois tipos de compreensão permite avaliar mais precisamente o nível de processamento auditivo dos/as candidatos/as. Além disso, tal divisão oferece ao/à professor/a ferramentas mais claras para futuramente promover intervenções didáticas direcionadas. A seleção dos áudios originais deve considerar a acessibilidade ao nível B1 e evitar gravações com excesso de gírias, regionalismos marcantes ou ritmo muito acelerado. Os temas trabalhados nas tarefas auditivas seguem os tópicos gerais indicados na seção anterior, com foco em situações do cotidiano e do universo juvenil.

As provas de interpretação de texto, recursos gramaticais e linguísticos, assim como as de compreensão auditiva, são avaliadas com base em uma tabela de pontuação específica para as duas habilidades receptivas, apresentada a seguir.

Tabela 11:

Avaliação das habilidades receptivas

Área Avaliada	Subcategoria	Pontuação
Leitura e recursos linguísticos (máx. 30 pontos)	Interpretação de texto	0 – 20 pontos
	Recursos gramaticais e linguísticos	0 – 10 pontos
Compreensão auditiva (máx. 20 pontos)	Compreensão geral	0 – 10 pontos
	Compreensão de detalhes	0 – 10 pontos

8.1.2 As habilidades produtivas e a avaliação holística

No que se refere à produção textual, os exames propõem gêneros cotidianos, como carta, e-mail, diário, descrição pessoal ou narrativas breves. Os/as alunos/as devem demonstrar capacidade comunicativa em situações do dia a dia, como, por exemplo, por meio de um e-mail ou carta para um/a amigo/a, ou de um texto narrativo simples, possivelmente vinculado à própria correspondência, como em: “Conte ao seu amigo uma breve história que

lhe aconteceu...”. As produções devem ter entre 130 e 150 palavras e podem abordar também temas descritivos, como a apresentação da escola, do bairro ou de um passeio escolar.

Como mencionado anteriormente, no que tange às habilidades produtivas, o exame propõe uma avaliação com base na lógica da diferenciação interna (*Binnendifferenzierung*). Para isso, são utilizados critérios similares aos comumente empregados em testes de proficiência, aliados à possibilidade de atribuição de pontos adicionais no caso do uso pertinente de estruturas linguísticas mais complexas. Essa estratégia permite contemplar especialmente os/as alunos/as do chamado “tipo 1”, que apresentem um desempenho superior nas competências de produção, conforme descrito no capítulo 5. Dependendo da frequência e pertinência do uso dessas expressões, é possível atribuir um ou dois pontos extras por subcategoria avaliada.

A alta performance linguística nesse componente pode ainda ser observada pela (quase) ausência de interferências interlinguísticas relevantes, ou seja, pela presença de estruturas ricas e muito adequadas ao contexto comunicativo. Nesse caso, entende-se por estruturas ricas não apenas construções mais longas e variadas, mas também o emprego de tempos verbais complexos (como o subjuntivo em “Se eu tivesse mais tempo, estudaria mais”, “Espero que você venha me visitar”), recursos de coesão textual mais sofisticados (como em “Por um lado..., por outro lado...”, ou o uso correto de pronomes para evitar repetições), bem como escolhas lexicais precisas e contextualizadas. Nesse último aspecto, observa-se, por exemplo, a preferência por termos específicos em vez de genéricos, como “atividade extracurricular” em vez de simplesmente “coisa extra” ou “comunidade escolar” em vez de “pessoas da escola”. Tais recursos elevam a densidade comunicativa do texto e demonstram controle da norma, indo além da simples inteligibilidade.

Nesse mesmo quadro avaliativo, as interferências interlinguísticas constituem um critério relevante. Nas produções de alunos/as dos tipos 2 e 3, foram observadas ocorrências recorrentes como “Eu jogo com ele futebol” ou “Vou com o carro para a escola”. Tais construções, embora não impeçam a compreensão, reduzem a naturalidade da expressão e

podem comprometer a fluência comunicativa. Já entre os/as alunos/as do tipo 1, tais desvios foram praticamente ausentes e reforçaram a percepção de um uso mais consolidado da LP. A ausência dessas interferências é, portanto, valorizada como indicador adicional de competência, pois sinaliza autonomia no emprego da língua e capacidade de sustentar padrões estruturais próprios do português sem recorrer à matriz do alemão.

A seguir, apresenta-se a grade de avaliação que contempla pontos extras, observando-se que a atribuição de pontos adicionais não pode ultrapassar o limite máximo de 25 pontos estabelecidos para a produção textual.

Tabela 12:

Avaliação das habilidades produtivas (expressão escrita)

Critério avaliado	Pontuação
Cumprimento da tarefa (tema)	-25 (reprovado) até máx. 2 pts
Gênero textual e adequação de registro	-25 (reprovado) até máx. 2 pts
Coerência e coesão	0 – 6 pontos
Expressão e vocabulário	0 – 5 pontos
Ortografia	0 – 5 pontos
Correção gramatical	0 – 5 pontos
Pontos extras:	
Utilização de elementos diferenciadores	até +2 pontos
Ausência de interferência interlinguística relevante	até +2 pontos

No que diz respeito à oralidade, sua avaliação deve, preferencialmente, ser realizada em duplas de alunos/as, com a presença de dois/duas avaliadores/as (preferencialmente um/a de cada variedade) e em dia distinto da aplicação da prova escrita. Para fins de documentação e como recurso em caso de dúvida na atribuição de nota, recomenda-se que a prova seja gravada.

Após uma breve apresentação inicial com perguntas de caráter mais informal e introdutório (conhecidas como “quebra-gelo”), tem início a parte principal da prova oral. Essa etapa é organizada em torno de uma imagem que funciona como estímulo temático individual. Cada aluno/a recebe uma imagem diferente, relacionada a temas cotidianos previamente incluídos no catálogo temático da avaliação (como viagens, festas, situações escolares, esportes etc.). A primeira tarefa do/a candidato/a é descrever livremente a imagem recebida. Em seguida, ele/a deve relacionar o tema da imagem com alguma experiência pessoal ou situação vivida, a fim de permitir uma transição da descrição para um relato mais expressivo.

Na segunda parte da prova, os/as dois/duas alunos/as interagem entre si por meio de um diálogo temático. Esta etapa é necessária para avaliar não apenas a fluência individual, mas também a capacidade de formular perguntas e manter uma conversa coesa. Cada aluno/a deve fazer ao menos quatro perguntas ao/à colega, utilizando pronomes interrogativos apropriados (como “o que”, “onde”, “por que”, “como”, etc.) e demonstrar habilidade para reagir às respostas recebidas de forma natural e coerente, como em interações reais. Esse momento contribui para a avaliação da competência comunicativa em situações de fala espontânea e da habilidade de manter o fluxo de uma conversação.

A parte final da prova consiste em uma conversa entre ambos/as os/as candidatos/as e a dupla de avaliadores/as, cada candidato/a na sua vez. Esse momento pode incluir perguntas abertas e gerais sobre os temas discutidos, ou mesmo uma breve discussão com base nos tópicos abordados anteriormente. O objetivo aqui não é provocar argumentação aprofundada (como na prova de nível B2), mas sim avaliar a fluidez e a interação autêntica entre os/as interlocutores/as em um contexto comunicativo mais direcionado, assim como ajudar a equipe de docentes na posterior atribuição de notas.

A prova tem duração de 15 a 20 minutos por dupla, e a avaliação combina o desempenho individual com a qualidade da interação. A presença de dois/duas avaliadores/as assegura imparcialidade, maior confiabilidade e melhor observação. Durante a prova oral, avaliam-se clareza de pronúncia, fluência, adequação lexical e variedade de estruturas

gramaticais, sendo a eficácia comunicativa o fator determinante para a aprovação. Elementos linguísticos mais elaborados, como expressões idiomáticas, construções complexas e marcadores discursivos pertinentes, como por exemplo, “Quem sabe a gente não se encontra?”, “Se eu pudesse, faria o mesmo”, “Parece que o tempo voa” etc. podem ser valorizados com até dois pontos adicionais, desde que usados de forma adequada ao contexto. Como aspectos diferenciadores, além do conteúdo linguístico, são analisados aspectos como entonação, melodia frasal e clareza na pronúncia, com atenção especial à nasalização do /ãw/ e à pronúncia do /R/ e pode-se valorizar com pontos extras a ausência ou baixa ocorrência, de interferências de outras línguas que comprometam a naturalidade da fala.

Com base nas interações orais e nos critérios de proficiência já descritos, elaborou-se uma ficha avaliativa específica para o componente oral. O instrumento considera a correção formal, a adequação comunicativa, a clareza, a organização das respostas e a capacidade de manter o diálogo. Também contempla aspectos como a espontaneidade no uso da língua e a consistência no desempenho. A seguir, apresentam-se os critérios e o sistema de pontuação utilizados na correção da prova oral, seguindo a lógica dos pontos extras, mas com somatório final de no máximo 25 pontos.

Tabela 13:

Avaliação das habilidades produtivas (expressão oral)

Critério Avaliado	Pontuação
Cumprimento da atividade 1 – apresentação + perguntas	0 – 2 pontos
Cumprimento da atividade 2 – foto + opinião	0 – 4 pontos
Cumprimento da atividade 3 – discussão	0 – 4 pontos
Toda a prova:	
Expressão e vocabulário	0 – 6 pontos
Correção gramatical	0 – 6 pontos

Critério Avaliado	Pontuação
Entoação, fluência e pronúncia	0 – 3 pontos
Pontos extras:	
Utilização de elementos diferenciadores	até +2 pontos
Ausência de interferência fonológica relevante	até +2 pontos

A avaliação aqui apresentada está alinhada com os princípios e as diretrizes do currículo nacional de ESU para o ensino secundário I na Áustria (BMBWF, 2023), tanto em termos de objetivos de aprendizagem quanto de fundamentação pedagógica. Primeiramente, observa-se uma correspondência clara entre o conceito de exame e o nível de referência B1 do QECR, adotado como orientação no currículo, com a ressalva de que esse nível é considerado como meta final aberta e não como pré-requisito obrigatório (cf. BMBWF, 2023, p. 4), o que permite justamente a flexibilidade proposta no exame de buscar adaptar-se ao nível real dos/as alunos/as. Embora o currículo de ESU do secundário I não nomeie explicitamente o nível B1 do QECR, a sua estrutura e os descritores de aprendizagem sugerem claramente uma orientação para esse nível de proficiência como meta final do ciclo. Isso se evidencia nas competências descritas, por exemplo, na expectativa de que os/as alunos/as possam compreender textos factuais de temas cotidianos, redigir pequenos textos estruturados com clareza, participar de interações comunicativas em situações previsíveis e expressar opiniões de maneira simples e coerente, características compatíveis com os descritores do nível B1, segundo o QECR.

Adicionalmente, o currículo enfatiza o desenvolvimento da capacidade de agir linguisticamente em contextos sociais e escolares, a utilização de estratégias comunicativas e a aplicação consciente de recursos linguísticos básicos com precisão crescente. Esses elementos, aliados à expectativa de autonomia progressiva na comunicação escrita e oral, indicam que o nível de referência pretendido para alunos/as ao final do secundário I está situado justamente em um patamar intermediário, típico do nível B1. Assim, o exame proposto nesta pesquisa responde de forma coerente aos objetivos curriculares.

8.1.3 Os certificados I

Encerrado o processo de correção das provas, são, então, confeccionados os certificados linguísticos, destinados a documentar formalmente as competências demonstradas por cada candidato/a. O design do certificado deve ser elaborado para garantir clareza e funcionalidade. Na parte frontal, encontram-se o logotipo do projeto, o nome completo do/a aluno/a, sua data de nascimento, bem como as datas específicas da realização das provas escrita e oral. Também estão presentes os selos das instituições envolvidas, a fim de representar a cooperação entre os diferentes atores educacionais que viabilizaram a aplicação do exame. No verso do documento, são descritas as notas obtidas em cada uma das quatro competências avaliadas (leitura e recursos linguísticos, escrita, audição e oralidade), acompanhadas de um descritor central, correspondente ao nível geral de proficiência, e, quando aplicável, um descritor adicional, destinado a reconhecer desempenhos que excedem os parâmetros esperados em alguma competência específica. Para uma descrição mais detalhada dos critérios utilizados na formulação desses certificados, incluindo o processo de adaptação dos descritores e os ajustes feitos ao longo dos ciclos da pesquisa, remete-se à Seção “Diário de Pesquisa” do capítulo 5.²⁸

8.2 O Exame de Português para Jovens Falantes II

O Exame de Português para Jovens Falantes II representa a continuidade natural da proposta avaliativa apresentada no Exame I e mantém sua estrutura baseada nas diferentes competências linguísticas: leitura e recursos linguísticos, compreensão auditiva, produção escrita e oralidade. No entanto, ele diferencia-se substancialmente pelo aumento de complexidade e aprofundamento linguístico exigido dos candidatos e assim reflete o nível mínimo B2 do QECR. Assim como ocorre em certificações reconhecidas internacionalmente, este exame assume um salto qualitativo entre os níveis B1 e B2, no qual se espera não apenas

²⁸ Um modelo de Certificado I pode ser visualizado no apêndice deste trabalho.

maior fluência linguística, mas também capacidade de argumentação, reflexão crítica e uso flexível da língua em contextos mais abstratos e diversos. Dessa forma, são esperados, por exemplo, comentários sustentados sobre temas sociais ou culturais, argumentação lógica, domínio de registros variados e uso mais preciso de estruturas complexas.

8.2.1 As habilidades receptivas

No que tange às habilidades receptivas, a estrutura geral do Exame II mantém-se semelhante à do Exame I, mas com ampliação considerável do nível de exigência, de acordo com os descritores do nível B2 do QECR. Isso é demonstrado tanto na complexidade lexical quanto na profundidade interpretativa dos textos, na diversidade de fontes e na sofisticação das tarefas propostas.

Na compreensão textual, são utilizados, exclusivamente, textos autênticos, oriundos de jornais, revistas, manuais escolares, resenhas literárias e relatos históricos. Além de materiais de Portugal e do Brasil, incluem-se também conteúdos provenientes de PALOP, com o objetivo de valorizar a diversidade da lusofonia e promover um repertório cultural ampliado. As tarefas de leitura envolvem interpretação, questões de vocabulário em contexto e análise de estruturas linguísticas. Algumas atividades exigem, por exemplo, a complementação de lacunas com até três letras para indicar ou completar palavras, exercício que demanda raciocínio linguístico e flexibilidade no uso do idioma.

Na parte de recursos gramaticais e linguísticos, espera-se que os/as alunos/as reconheçam e empreguem formas verbais em diferentes tempos e modos, incluindo indicativo, subjuntivo e imperativo, além de estruturas complexas de conectores, pronomes e concordância. As atividades propostas, embora aplicadas a contextos cotidianos ou de relevância social, exigem conhecimento consolidado das regras gramaticais e senso de adequação textual.

A compreensão auditiva também se torna mais desafiadora: todos os áudios utilizados são originais e extraídos de situações autênticas, como entrevistas, e trechos de *podcasts* de

palestras. A velocidade das falas corresponde ao padrão natural de cada região e os temas tratados, em sua maioria, apresentam maior densidade semântica. As questões seguem o modelo já conhecido: múltipla escolha, verdadeiro ou falso, ou associação, sendo mantida a política de escuta única para compreensão global e escuta dupla para questões específicas.

8.2.2 As habilidades produtivas e a avaliação holística

No que se refere às habilidades produtivas, o Exame II mantém a estrutura de avaliação holística adotada no Exame I, porém com exigências mais elevadas, condizentes com o nível B2 do QECR. A produção escrita exige que o/a candidato/a redija um texto com maior complexidade argumentativa, utilizando gêneros como artigo de opinião ou ensaio dissertativo, com extensão mínima de 270 palavras. Espera-se do/a aluno/a clareza na argumentação, coesão e coerência textual, domínio de vocabulário mais sofisticado, além do uso eficaz de estruturas sintáticas variadas. As temáticas abordadas na produção escrita estão alinhadas ao catálogo de temas previamente disponibilizado, com foco em questões de relevância social e cultural, como: meio ambiente, inclusão, justiça social, novas tecnologias, desafios da educação e mundo do trabalho. Tais tópicos exigem não apenas repertório linguístico, mas também maturidade para articular opiniões, defender pontos de vista e dialogar com argumentos contrários.

A avaliação oral segue o mesmo princípio de naturalidade e autenticidade, sendo realizada em duplas, com dois/duas professores/as avaliadores/as. Diferente do Exame I, o Exame II envolve também uma etapa de discussão entre os/as candidatos/as com temas são de caráter mais amplo e levemente polêmico, por exemplo: “Consertar ou jogar fora produtos antigos?” ou “A inteligência artificial deve ser usada nas escolas?”. Os/as candidatos/as podem preparar-se previamente com material motivador e assumir papéis que estimulem a argumentação e a negociação. Espera-se que os/as alunos/as demonstrem fluência, adequação lexical, precisão gramatical e boas habilidades de interação comunicativa. Assim como na prova escrita, a avaliação oral é feita com base em critérios holísticos, considerando fluência, clareza de pronúncia, precisão lexical e gramatical, além da pertinência e

profundidade argumentativa. A diferenciação interna (*Binnendifferenzierung*) continua sendo aplicada: candidatos que demonstrem domínio expressivo da língua, seja por meio da utilização espontânea de estruturas avançadas ou expressões idiomáticas, podem receber pontos adicionais e descritores complementares no certificado, porém com um máximo de 2 pontos por subteste de habilidade produtiva (ao invés de 4 como no Exame I).

As fichas de avaliação apresentadas anteriormente também foram utilizadas para a correção das produções do Exame II. Embora o nível de exigência seja naturalmente mais elevado, dado o objetivo de certificação no nível B2 do QECR, os mesmos critérios se mantêm válidos para ambos os exames, uma vez que contemplam parâmetros compatíveis com níveis diferenciados de proficiência. A distinção entre os exames está, sobretudo, na maior rigidez por parte dos/as avaliadores/as na atribuição dos pontos, especialmente nos aspectos ligados à complexidade linguística e adequação comunicativa esperadas no Exame II. Assim, sua aplicação é calibrada de acordo com o nível linguístico pretendido em cada prova.

Este exame é indicado, principalmente, aos/às alunos/as classificados/as como “tipo 1” e “tipo 2”. Dada a complexidade dos temas propostos, os gêneros textuais exigidos e a sofisticação linguística requerida, recomenda-se sua aplicação, exclusivamente, ao público do secundário II, cuja maturidade escolar e experiência acumulada tendem a estar mais alinhadas às expectativas da prova. Para candidatos/as “tipo 3”, cujo contato com a LP se limita majoritariamente ao ambiente escolar, este exame representa um desafio que ultrapassa o escopo habitual das aulas regulares. A limitação de vocabulário, a pouca exposição a estruturas mais complexas e o reduzido tempo de aula tornam a aprovação nesse nível pouco provável, mesmo após vários anos de participação nas aulas de ESU. Nada impede, entretanto, que tais alunos sigam nas aulas, participem das diversas atividades e inclusive a tentem, porém, segundo observações, a aprovação parece improvável.

Além da proficiência linguística, o Exame II exige dos/as candidatos/as certo grau de conhecimento geral e repertório cultural para tratar de temas abstratos ou de relevância social com profundidade argumentativa. Ainda que o exame se mantenha mais acessível do que a

Matura em língua alemã, cuja exigência abarca nuances literárias e um domínio técnico elevado, sua estrutura e objetivos estão, em certa medida, em consonância com a *Matura* na primeira língua viva, normalmente, o inglês. De forma similar, valoriza-se no Exame II a capacidade de construir argumentos críticos, utilizar vocabulário apropriado ao registro formal e demonstrar domínio da língua padrão.

Dada a limitação da carga horária das aulas de ESU, observa-se, nas produções orais e escritas dos/as alunos/as, o uso frequente de estratégias de *translanguaging*, ou seja, a incorporação de estruturas discursivas e linguísticas provenientes do alemão e de outras línguas estrangeiras aprendidas no contexto escolar. Tais recursos são mobilizados sobretudo em situações relacionadas à estrutura de textos argumentativos, e exigem do/a avaliador/a um olhar atento para distinguir entre interferência inadequada e uso estratégico da competência plurilíngue dos/as alunos/as.

O Exame II trata-se, portanto, de uma certificação que, embora voluntária, exige mais do que apenas fluência comunicativa: pressupõe uma familiaridade com registros formais da LP, com diferentes gêneros discursivos e com as variações da língua em contextos autênticos. Ela busca reconhecer não apenas o domínio estrutural da língua, mas também a capacidade de mobilizar esse conhecimento de maneira reflexiva.

8.2.3 Os certificados II

Encerrado o processo de correção das provas, os certificados são, então, confeccionados. Como já apresentado na seção descritiva dos certificados do Exame I, os documentos incluem: logo oficial, nome completo do/a aluno/a, data de nascimento, data das avaliações, selos de cooperação institucional e, no verso, a descrição dos resultados por competência. Os descritores centrais indicam a aprovação no nível mínimo requerido (no caso, o B2) e, quando pertinente, são adicionados descritores complementares em caso de desempenho significativamente superior (apresentados no capítulo 5).²⁹

²⁹ Um modelo do Certificado II encontra-se no apêndice deste trabalho.

Tanto o Exame I quanto o Exame II têm em comum o fato de serem avaliações relativamente extensas, integradas e que evitam foco excessivo em detalhes gramaticais isolados. Para a aprovação, não é exigido estudo intensivo específico, mas sim um domínio global e legítimo da LP que contempla suas variedades. O conceito avaliativo aqui proposto visa respeitar a trajetória de aquisição da LP dos/as alunos/as e valorizar os saberes linguísticos construídos ao longo dos anos em múltiplos contextos, sejam eles escolares, familiares e comunitários.

Esse formato encontra ressonância com os princípios descritos nos currículos linguísticos para o secundário II, especialmente no que se refere à centralidade da competência comunicativa, à valorização da autonomia linguística e à articulação entre produção escrita, oral e habilidades de leitura e audição. Ainda que o currículo de ESU não delimite o nível B2 como objetivo final, nota-se uma clara orientação para o desenvolvimento de competências linguísticas funcionais e de reflexão crítica sobre a própria aprendizagem linguística. No entanto, o novo currículo para o secundário II, previsto para publicação em 2026, deve aprofundar essas diretrizes ao estabelecer mais explicitamente o nível B2 como meta, alinhando-se assim ao modelo proposto por este exame. A subdivisão das competências produtivas e receptivas e a expectativa de maior autonomia por parte dos/as discentes quanto à sua proficiência linguística, tal como se propõe neste conceito avaliativo, estão em consonância com esse novo direcionamento.

8.3 O Exame de Português para Jovens Falantes III: uma perspectiva

O Exame de Português para Jovens Falantes III foi até o momento apenas idealizado, tendo sido implementado na prática somente como projeto-piloto com um único aluno interessado. Ele representa uma proposta de avaliação voltada à certificação de competências linguísticas altamente desenvolvidas, com base no nível C1 do QECR. Direcionado a alunos/as no final da educação secundária (12º ano escolar), o exame visa

reconhecer formalmente um bilinguismo relativamente equilibrado e sofisticado, resultado de anos de exposição contínua e engajada à LP, tanto em contextos escolares quanto sociais.

A proposta do Exame III encontra respaldo no currículo austríaco de ESU para o ensino secundário superior (*AHS Oberstufe*), publicado em 2016, o qual enfatiza como meta o desenvolvimento de competências linguísticas que permitam lidar com uma extensa gama de registros e situações comunicativas. O documento define como objetivo a capacidade de empregar LH com alta adequação estilística, em situações de relevância social, acadêmica e cultural. Com isso, abre-se espaço para que aprendizes de perfil altamente competente possam ter sua proficiência legitimada também por meio de avaliação formal, com exigências compatíveis com o uso da língua em contextos mais exigentes.

Nesse sentido, o Exame III seria composto por tarefas complexas que solicitam do/a candidato/a não apenas correção linguística, mas sobretudo capacidade de leitura refinada, domínio lexical e sintático de alto nível, e habilidade de síntese e reconstrução textual a partir de múltiplas fontes. Para a parte escrita, por exemplo, propõe-se a leitura prévia de três obras literárias representativas da literatura lusófona que constem em planos nacionais de leitura para o Ensino Médio, como obras, mesmo que das mais breves, de Machado de Assis, Clarice Lispector, José Saramago, Mia Couto ou Valter Hugo Mãe, entre outras. A partir dessas leituras, os/as candidatos/as redigiriam textos reflexivos ou analíticos em ambiente escolar, com o intuito de demonstrar domínio de estratégias discursivas compatíveis com o nível C1. A avaliação oral, por sua vez, incluiria a apresentação, em LP, do trabalho conclusivo do secundário II (*abschließende Arbeit*), elaborado originalmente em alemão como parte dos exames de conclusão do Ensino Médio austríaco (*Matura*). Essa apresentação funcionaria como comprovação das habilidades linguísticas aplicadas a contextos acadêmicos.

Do ponto de vista prático, a aplicação desse exame exige planejamento cuidadoso e, provavelmente, a atuação de uma equipe de professores/as experientes, dada a complexidade do conteúdo e a necessidade de critérios avaliativos precisos. Contudo, sua realização não é inviável para alunos/as do chamado “tipo 1” a partir dos 17 anos,

especialmente aqueles com histórico escolar anterior em países lusófonos ou com uso ativo da LP ao longo de sua formação. A maior limitação estaria na real procura para tal modelo e no momento de sua realização: coincidir com o último ano escolar e com os exigentes exames da *Matura* austríaca, sua aplicação só é possível ao final das provas após a aprovação plena no Exame Nacional. Ainda assim, como meta opcional e altamente prestigiada, o Exame III poderia funcionar como estímulo à consolidação de competências linguísticas de excelência.

Embora a aplicação deste Exame já tenha passado por uma fase de projeto-piloto, sua concepção ainda em fase final de elaboração reforça a importância de assegurar uma trajetória contínua de valorização do POLH. Ele procura dialogar diretamente com as orientações mais ambiciosas dos currículos de ESU, cuja formulação aponta para a necessidade de diferenciação conforme o perfil dos/as alunos/as. Ao reconhecer níveis superiores de proficiência como metas possíveis, ainda que apenas para uma baixa parcela de interessados/as (estima-se no máximo um/a candidato/a por ano), o Exame III representa o potencial pleno da LP no contexto da educação pública austríaca e propõe um caminho para a certificação de bilinguismo equilibrado entre língua escolar e de herança.

Abaixo, o descritor central no verso do certificado do Exame III, utilizado no projeto-piloto, elaborado pela autora e inspirado no QECR:

O Exame de Português para Jovens Falantes III foi concebido para alunos/as a partir do 12º ano escolar, regularmente inscritos nas aulas de Português como Língua de Herança no sistema público austríaco. O/A falante é capaz de compreender obras literárias e reconhecer ideias implícitas e nuances de sentido. Expressa-se de forma fluente, espontânea e precisa, demonstrando controle lexical e estrutural adequado a contextos sociais, acadêmicos e profissionais. É capaz de reconstruir e sintetizar informações oriundas de diversas fontes acadêmicas faladas ou escritas, apresentando-as de maneira clara, organizada e coerente. (*Adaptado do QECR, Conselho da Europa, 2001, Nível C1/C2*)

Der Exame de Português para Jovens Falantes III richtet sich an Schüler:innen ab der 12. Schulstufe, die regelmäßig am ESU-Portugiesisch im österreichischen öffentlichen Schulsystem teilnehmen. Der/die Sprachverwender/in ist in der Lage, literarische Werke zu verstehen sowie implizite Ideen und Bedeutungsnuancen zu erkennen. Sie drücken sich flüssig, spontan und präzise aus und zeigen einen lexikalischen und strukturellen Sprachgebrauch, der sozialen, akademischen und beruflichen Kontexten angemessen ist. Zudem können sie Informationen aus verschiedenen akademischen, mündlichen oder schriftlichen Quellen rekonstruieren und synthetisieren und diese klar, geordnet und kohärent präsentieren. (Adaptiert nach GER, Europarat, 2001, Niveau C1/C2).

Cabe ressaltar que os currículos do secundário II apresentam como um de seus objetivos centrais o desenvolvimento de competências que possibilitem a utilização acadêmica da LH (*Studierbarkeit*), ou seja, sua apropriação como ferramenta linguística plenamente funcional para contextos universitários. Essa meta está diretamente associada ao domínio da língua em níveis superiores do QECR, como C1 e C2, que viabilizam não apenas o acesso a conteúdos científicos e a produção acadêmica autônoma. Desta forma, o Exame III representa uma etapa desafiadora, porém coerente dentro de uma trajetória educativa.

8.4 A mediação como competência transversal nas práticas avaliativas

A competência de mediação, tal como descrita no Volume Complementar do QECR (2018), é entendida como uma habilidade transversal que permeia e conecta as demais macrocompetências de recepção, produção e interação ao envolver o uso da linguagem para facilitar a compreensão e a comunicação entre pessoas, textos e culturas. A mediação implica reformular, adaptar, resumir ou contextualizar informações, com sensibilidade ao/à interlocutor/a e ao propósito comunicativo, ativando, assim, competências cognitivas, sociolinguísticas e pragmáticas. Em contextos plurilíngues e multiculturais, como o das aulas de ESU descritas neste trabalho, a mediação adquire relevância ao permitir que os/as aprendizes atuem como pontes entre mundos linguísticos e culturais e se posicionem como agentes que reorganizam e traduzem sentidos de modo situado. Ao ser considerada uma competência transversal, a mediação não é uma habilidade isolada, mas uma prática comunicativa que emerge tanto em tarefas de produção escrita e oral quanto na maneira como os/as aprendizes mobilizam seus repertórios plurilíngues para dar sentido às experiências vividas.

No conjunto de provas de certificação aqui analisado, a presença da mediação varia em intensidade e forma, mas se manifesta, em maior ou menor grau, desde o Exame I. Na prova escrita, por exemplo, possível tarefa de produção textual consiste na redação de uma carta pessoal endereçada a alguém de um país lusófono, em que o/a aluno/a deve descrever

aspectos do seu cotidiano na Áustria como, por exemplo, as formas de alimentação na escola ou o hábito local de comprar comida no supermercado para o lanche. Nesse contexto, o/a aprendiz é levado a reformular práticas e realidades culturais para um/a interlocutor/a que, presumivelmente, não compartilha da mesma experiência, o que ativa a mediação intercultural. Assim, ela exige reorganizar informações e adaptar registros, considerando o outro e seu contexto. Algo semelhante pode ocorrer na prova oral, que, baseada na descrição de imagens e diálogo em dupla, frequentemente convida os/as alunos/as a explicarem como é a vida na Áustria, o que também pode ser interpretado como uma forma de mediação leve, situada na interação espontânea. Já nas tarefas das habilidades receptivas, o grau de mediação é menos evidente, uma vez que as atividades se concentram em identificar informações, sem que o/a aluno/a precise reorganizar ou adaptar o conteúdo lido ou escutado.

No Exame II, a presença da mediação se intensifica, sobretudo na tarefa escrita, que convida os/as alunos/as a elaborar um artigo de opinião com base em declarações de diferentes pessoas sobre temas do cotidiano. Essa tarefa exige que os/as aprendizes sintetizem e articulem discursos alheios, selecionando ideias relevantes, reestruturando argumentos e posicionando-se criticamente diante deles. Trata-se de uma mediação textual clara, com alto grau de complexidade discursiva. Na produção oral, apesar da estrutura ser semelhante ao Exame I, com base em descrição de imagens e diálogo, os/as alunos/as também são frequentemente instigados/as a explicar como funcionam certos aspectos na Áustria em possíveis comparações a contextos lusófonos, o que pode configurar uma mediação intercultural oral, ainda que não seja sistematicamente avaliada como tal. No nível superior de certificação (ainda em desenvolvimento), a mediação emerge de forma explícita e planejada: os/as alunos/as desenvolvem trabalhos científicos com base em fontes em alemão ou inglês e apresentam seus resultados em português para um público específico. Nesse caso, a mediação ocorre em sua forma mais plena: interlinguística, intertextual e intercultural e exige dos/as alunos/as não apenas reorganização de conteúdo, mas também

adaptação de registros, transposição de linguagens disciplinares e construção de sentidos para interlocutores diversos.

8.5 O momento dos exames para cada tipo de aluno/a

O conceito avaliativo para as aulas POLH no nível secundário contempla, de forma articulada, de um a três exames previamente descritos. Além da voluntariedade, um princípio fundamental deste modelo é a flexibilidade: a realização dos exames deve ocorrer somente quando o/a aluno/a se sentir preparado/a, preferencialmente com a recomendação do/a docente responsável. Valoriza-se sempre o respeito aos diferentes ritmos de aprendizagem e às trajetórias linguísticas dos/as alunos/as.

A experiência acumulada ao longo dos três ciclos da pesquisa demonstrou que o momento mais adequado para a aplicação das provas é a penúltima semana letiva antes das férias de verão. Tal escolha justifica-se pelo encerramento das avaliações obrigatórias das demais disciplinas escolares e pela finalização do período de atribuição de notas (*Notenschluss*), o que reduz a carga de estresse sobre os/as estudantes e garante maior disponibilidade emocional e logística para a participação nas provas de LP. Assim, a aplicação de cada exame demanda duas tardes letivas: uma destinada à prova escrita (incluindo a compreensão auditiva) e outra à prova oral. A realização das provas ocorre dentro do horário regular de trabalho do/a professora/a, considerando uma carga horária semanal entre seis e oito horas, sem necessidade de horas extras. Nesses dias, os/as alunos/as que não participam dos exames podem permanecer na escola realizando atividades silenciosas ou, com autorização dos pais, ser dispensados/as das aulas.

A sequência do exame segue o seguinte esquema: primeiro, são aplicadas as provas de compreensão auditiva, separadas por nível (Exame I ou II); em seguida, todos os/as alunos/as fazem a prova escrita em uma mesma sala, dispostos de forma intercalada. A prova oral é realizada em outra tarde, com a participação de um/a segundo/a avaliador/a de outra variedade linguística. Caso não seja possível contar com um colega de equipe, sugere-se a

contratação de um/a professor/a externo/a, mediante uma taxa simbólica por aluno/a, viabilizando assim a formação da banca. A correção da prova escrita pode ser conduzida exclusivamente pelo/a professor/a da turma dentro da normal carga horária que inclui preparos e correções, dado que os critérios de avaliação são sistematizados. Ainda assim, recomenda-se a consulta com colegas em casos de pontuação limítrofe nas redações, de modo a garantir os critérios de qualidade de confiabilidade e justiça no processo.

Abaixo, os quadros indicam, de forma orientativa, o momento mais apropriado do percurso escolar para a realização de cada um dos exames, conforme o tipo de aluno/a. Reitera-se, contudo, que a voluntariedade e autonomia dos alunos/as quanto à escolha do momento ideal deve ser respeitada, sendo essa uma das premissas centrais do modelo proposto.

Tabela 14:

Momento ideal para a realização do Exame, por tipo de aluno/a

Tipo de aluno/a	Exame I	Exame II	Exame III
Aluno/a tipo 1	3ª série Sec. I/ 7º ano escolar	6ª série Sec. II/ 10º ano escolar	8ª série Sec. II/ 12º ano escolar
Aluno/a tipo 2	4ª série Sec. I/ 8º ano escolar	7ª série Sec. II/ 11º ano escolar	—
Aluno/a tipo 3	5ª/6ª série Sec. II/ 9º ano escolar	—	—

Resumidamente, o Exame I funciona como uma espécie de conclusão do Ensino Fundamental/ secundário I e é indicado de forma voluntária no 8º ano escolar, especialmente para alunos/as do tipo 2, que representam a maioria dos/as participantes. Considerando, no entanto, os diferentes perfis dos/as alunos/as, o exame pode ser indicado já no 7º ano para alunos/as, com alta proficiência. Para alunos/as do tipo 3, com perfil um pouco mais próximo

ao de aprendizes de língua estrangeira, o Exame I pode ser uma meta de médio a longo prazo, sendo mais apropriado no início do secundário II, como culminância de sua trajetória no ESU.

O Exame II, por sua vez, é o objetivo central do secundário II e costuma ser indicado no 11º ano escolar. Alunos/as com alto desempenho podem realizá-lo já no 10º ano, permitindo que, no último ano escolar, possam se preparar para o Exame III por meio da leitura das obras literárias propostas. Já o Exame III, conforme concebido, só pode ser realizado no 12º ano escolar, pois requer como parte da prova oral a apresentação do trabalho de conclusão do secundário II (*Abschließende Arbeit*), elaborado durante o mesmo ano. Esse exame destina-se a alunos/as com maturidade linguística e escolar plena.

Tabela 15:

Momento ideal para a realização do Exame, por série escolar

Série escolar	Aluno/a tipo 1	Aluno/a tipo 2	Aluno/a tipo 3
1ª série, Sec. I			
2ª série, Sec. I			
3ª série, Sec. I	Exame I		
4ª série, Sec. I		Exame I	
5ª série, Sec. II			Exame I ou
6ª série, Sec. II	Exame II		Exame I
7ª série, Sec. II		Exame II	
8ª série, Sec. II	Exame III eventualmente		

A tabela acima apresenta uma sugestão inicial quanto ao momento ideal para a realização de cada exame para alunos/as de percurso contínuo nas aulas de ESU. É comum, entretanto, que alunos/as ingressem no curso em diferentes fases da escolarização, inclusive já no secundário II, assim como é frequente que interrompam a participação por motivos diversos. Diante dessa realidade, recomenda-se que a decisão sobre a realização dos exames seja sempre orientada pelo bom senso e pelo diálogo com o/a docente. Por essa razão, apresenta-se a seguir um quadro adicional voltado aos/às estudantes que ingressam

em séries mais avançadas do secundário I. Tais alunos/as, denominados/as *Quereinsteiger*, como os demais, muitas vezes demonstram interesse em certificar suas competências em LP.

Os quadros abaixo ilustram possíveis trajetórias desses/as estudantes, considerando o momento de ingresso no ESU e sua compatibilidade com os diferentes exames propostos.

Tabela 16:

Momento de realização do Exame para ingressantes fora dos anos iniciais (*Quereinsteiger*)

Situação do/a aluno/a	Aluno/a tipo 1	Aluno/a tipo 2	Aluno/a tipo 3
Ingresso no Sec. I, após 2 anos	Exame I		
Ingresso no Sec. I, após 3 anos		Exame I	
Ingresso no Sec. I, após 5 anos	Exame II		Exame I ou
Ingresso no Sec. I, após 6 anos		Exame II	Exame I
Último ano escolar (8ª série, Sec. II)	Exame III eventualmente		

Compreendendo que não é incomum que alunos/as ingressem nas aulas de ESU apenas no secundário II, muitas vezes em decorrência de uma mudança recente para Viena ou por desconhecimento prévio da oferta das aulas, foi elaborado também um quadro específico para contemplar esse perfil, o que exige uma adaptação diferenciada no planejamento avaliativo. O objetivo é oferecer, mesmo em um período mais curto de participação, a possibilidade de acesso a uma certificação compatível com suas competências linguísticas e seu grau de maturidade.

Tabela 17:

Momento ideal de realização do Exame para alunos ingressantes do Sec. II

Situação do aluno	Aluno tipo 1	Aluno tipo 2	Aluno tipo 3
Após 2 anos no Sec. II	Exame II	Exame I ou	
Após 3 anos no Sec. II		Exame I	

Situação do aluno	Aluno tipo 1	Aluno tipo 2	Aluno tipo 3
8ª série do Sec. II	Exame III eventualmente	Exame II eventualmente	Exame I eventualmente

8.6 Considerações finais sobre a proposta avaliativa

A análise da experiência de certificação no contexto das aulas de ESU-LP em Viena, apesar de poder servir de exemplo para futuras práticas em outras línguas, não pode ser dissociada da realidade mais ampla das demais LHs oferecidas no programa. Além do português, o sistema vienense contempla uma diversidade significativa, com aulas regulares de outras 18 línguas, o que reflete a heterogeneidade da composição migratória da cidade. Cada língua presente no programa carrega consigo especificidades que impactam diretamente tanto o desenho curricular quanto os processos avaliativos possíveis. Enquanto em algumas disciplinas, como o espanhol ou o polonês, muitos/as alunos/as chegam às aulas já alfabetizados/as na LH ou em sistemas de escrita semelhantes ao alfabeto latino, em outros casos, como o árabe, o chinês e o russo, o ensino da própria escrita constitui parte do percurso de aprendizagem, o que implica desafios pedagógicos adicionais desde as séries iniciais. Essas diferenças estruturais e culturais influenciam diretamente o ritmo de desenvolvimento das competências linguísticas em ESU, a viabilidade de avaliações padronizadas e o tipo de progresso que podem ser esperados em diferentes momentos do percurso escolar. Assim, em línguas com sistemas alfabéticos distintos, a necessidade de domínio básico da escrita pode retardar ou modular a consolidação de habilidades produtivas mais complexas, como a redação de textos argumentativos, que são centrais em exames de certificação nos níveis B2.

Além disso, a pesquisa evidencia a elevada heterogeneidade sociolinguística entre os/as alunos/as, realidade comparável a outras línguas pluricêntricas, como o árabe e o espanhol, o que impõe desafios à elaboração de materiais didáticos e critérios avaliativos uniformes. Também se observa que o número de inscritos/as nas aulas de ESU varia segundo a língua, a faixa etária e o perfil migratório das famílias; embora o programa vienense seja

gratuito, há ainda relativa pouca procura no secundário II, segmento em que a LP está proporcionalmente bem representada. Assim, independentemente de provas de certificação, recomenda-se a utilização de fichas de uso semestral com intuito autoavaliativo. Diferentemente das limitações recém-discutidas, tais fichas podem ser utilizadas para diferentes línguas e pretendem, por meio da autoreflexão, estimar o comprometimento com a disciplina ESU à qual o/a estudante se inscreveu. Além disso, esse instrumento é especialmente válido para o grupo de alunos/as que não deseja participar das provas de certificação ao oferecer-lhes uma forma de acompanhamento de sua aprendizagem.

A ficha de avaliação apresentada abaixo foi idealizada pela professora-pesquisadora ao longo da pesquisa como uma proposta adaptável ao contexto das aulas. Organizada por áreas como presença e organização, produção oral, produção escrita, vocabulário, gramática e leitura, ela permite que os/as estudantes avaliem seu próprio envolvimento com base em uma escala gradual que vai de “sim, com certeza” a “não muito”. Além dos critérios objetivos, a ficha inclui espaços para reflexão individual sobre estratégias de aprendizagem e comentários pessoais. Com a finalidade de promover a consciência sobre o processo de aprendizagem, esse instrumento também pode servir como ponto de partida para o diálogo entre alunos/as e professor/a.

Além de funcionar como ferramenta de autorreflexão, a/uma ficha deve servir igualmente como uma das bases para a atribuição da nota no boletim escolar e assim assegurar o reconhecimento da disciplina ESU como componente curricular válido para todos os perfis dos/as alunos/as. Essa nota, identificada pelo nome da respectiva língua, deve integrar-se às médias gerais do/a estudante e garantir equivalência formal e visibilidade no percurso escolar. Paralelamente, as certificações voluntárias propostas no âmbito deste trabalho têm caráter complementar e descritivo: ao invés de apenas atribuírem uma nota numérica, elas documentam as competências linguísticas de forma textual e qualitativa e oferecem um retrato mais preciso das competências linguísticas dos/as alunos/as.

Tabela 18:

Ficha de autoavaliação elaborada para os níveis secundários

Ficha de Avaliação ESU – Secundários I e II	sim, com certeza	sim	mais ou menos	não muito
<u>Geral:</u>				
Estive presente sempre que possível e cheguei pontualmente.				
Levei meu material.				
Participei ativamente das aulas.				
Tenho um caderno organizado.				
Tenho uma pasta organizada.				
<u>Fala:</u>				
Esforcei-me para falar com o/a professor/a em português.				
Realizei minha tarefa/apresentação oral em português.				
<u>Escrita:</u>				
Fiz as tarefas escritas durante as aulas.				
Produzi um bom texto sobre o tema... em aula.				
Produzi um bom texto sobre o tema... como dever de casa.				
<u>Temas / Vocabulário:</u>				
Domino o vocabulário dos temas ... trabalhados e o utilizei nas tarefas escritas.				
Domino o vocabulário dos temas ... trabalhados e o utilizei nas tarefas orais.				
<u>Gramática:</u>				
Entendi o conteúdo gramatical... e fiz os exercícios.				
Conheço os tempos verbais e os verbos irregulares que aprendemos.				
<u>Leitura:</u>				
Li as páginas... da nossa revista.				
Esforcei-me para encontrar e ler um livro adequado em português.				

Ficha de Avaliação ESU – Secundários I e II	sim, com certeza	sim	mais ou menos	não muito
Meu livro do semestre se chama...				
Como posso ampliar ainda mais meus conhecimentos? Sobre meu progresso, gostaria de acrescentar o seguinte:				

Fonte: elaboração própria desenvolvida no contexto dessa pesquisa

O conceito avaliativo apresentado com base na prática em sala de aula, nas observações registradas ao longo dos ciclos da pesquisa-ação, nos referenciais do QECR e dos currículos austríacos de ESU procuraram responder à pergunta central desta tese. A seguir, no capítulo final são apresentadas as conclusões gerais da pesquisa-ação desenvolvida, bem como delineadas algumas perspectivas para investigações futuras.

9 CONCLUSÕES E NOVOS HORIZONTES

A pesquisa confirma a viabilidade de uma certificação específica para o ESU-LP, que foi majoritariamente bem recebida pelos estudantes e viável pedagogicamente. A transparência na avaliação, o respeito às trajetórias e a valorização do esforço dos/as aprendizes são princípios fundamentais para o fortalecimento da disciplina. Para praticamente todos/as os/as envolvidos/as, a experiência mostrou-se bastante positiva, ainda que alunos/as do tipo 3, com exposição limitada à LP, tenham relatado insegurança e, por vezes, tenham optado por não realizar o exame ou mesmo desistido anteriormente do curso. O Exame II revelou-se uma meta viável para alunos/as tipo 1 e arrojada para o tipo 2, porém possível e somente atingível mediante alta exposição à língua. Para alunos/as tipo 3, tal cenário seria possível se eles/as pudessem, progressivamente, aproximar-se do perfil tipo 2, passando a utilizar a língua no dia a dia através de uma combinação de leitura, da escuta (por exemplo, de filmes e *podcasts*) e da utilização ativa em ambientes sociais.

É importante lembrar que o QECR não foi concebido especificamente para adolescentes. Por isso, esperar que jovens com menos de 16 anos atinjam plenamente o nível B2 pode ser desproporcional à sua maturidade textual. Um exemplo disso é a exigência de textos argumentativos coesos e bem estruturados, o que requer domínio linguístico e reflexivo normalmente alcançado em etapas mais avançadas do desenvolvimento. Desta forma, o trabalho aqui apresentado reforça a vantagem do curso de ESU para alunos/as do secundário II, ainda relativamente pouco procurado por esse público nas diferentes línguas oferecidas no programa vienense. Refletindo acerca dos gêneros argumentativos, foi possível perceber que alunos/as tipo 2 enfrentaram desafios nas produções escritas do Exame II e, para tal, foi relatada e percebida na composição dos textos a utilização de técnicas aprendidas em outras disciplinas linguísticas com maior carga horária, como o alemão e o inglês. Tal técnica evidencia práticas de *translanguaging* e reforçam a interdependência entre línguas no repertório dos/as falantes, campo não explorado nessa pesquisa por questão de limitação.

Em relação à motivação ao aprendizado, ainda que, para a maioria, não se possa afirmar um aumento direto no estudo extraclasse, observou-se maior engajamento nas aulas, especialmente nas semanas que antecederam as provas, uma vez que os/as estudantes passaram a atribuir maior sentido às atividades e demonstraram mais atenção e participação ativa. Apesar de não ser nítido que a proposta tenha gerado algum aumento expressivo de novas inscrições para as aulas ESU-LP, em alguns casos evidenciados houve continuidade no curso com vistas à certificação no ano letivo seguinte, o que indica que a clareza de objetivos pode prolongar o percurso de aprendizagem.

No que diz respeito à estrutura dos exames, alternativas como exames modulares (à semelhança do Instituto Goethe) ou plurilíngues (como os apresentados no capítulo 1) poderiam ser exploradas futuramente nas aulas ESU para os secundários. Todavia, essas opções exigem maior apoio institucional e/ou envolvimento de equipes interdisciplinares, sobretudo de professores/as de alemão e de outras línguas, por isso, tais possibilidades devem ser construídas de forma colaborativa e com financiamento adequado.

Torna-se ainda necessário ressaltar que no atual debate educacional austríaco há ênfase crescente na necessidade de fortalecer o domínio pleno do alemão como língua de escolarização. Decerto concordamos com esse ponto, entretanto vale lembrar que o ensino eficaz de LH, além de pedagógica- e socialmente, é economicamente vantajoso: trata-se de um investimento que potencializa recursos já presentes nos ambientes familiares e contribui positivamente para o desenvolvimento linguístico geral e, assim, no aprimoramento do alemão. Além disso, o ensino estruturado da LH, em detrimento a outras disciplinas eletivas, linguísticas ou não, de carga horária obrigatória, poderia liberar tempo e recursos para o alemão, uma vez que alunos/as com maiores déficits na língua de escolarização muitas vezes já trazem o domínio da LH e nela precisam de desenvolvimentos pontuais, principalmente na escrita. Nesse sentido, destaca-se também que o estudo sistemático da LH apresenta uma vantagem em termos de sustentabilidade: ao contrário de línguas estrangeiras aprendidas por curto período e posteriormente esquecidas por falta de uso, as competências em LH tendem

a ser duradouras, pois se baseiam em práticas já presentes no cotidiano dos/as alunos/as desde a primeira infância. Assim, o investimento pedagógico na LH pode representar uma forma economicamente inteligente de ampliar o repertório linguístico dos/as estudantes sem competir em termos de investimento de tempo com a necessária promoção das principais línguas escolares e demais disciplinas imperativas.

Diante desse cenário, pode-se afirmar, com base nesta pesquisa, que o percurso de aprendizagem se torna mais significativo quando há um objetivo claro desde o início. A ausência de registros no boletim escolar ou a simples menção genérica à participação em ESU sem especificação da língua não condiz com o esforço de alunos/as, professores/as e famílias nesse âmbito. A documentação precisa ser clara, visível e condizente com o valor dessas aprendizagens. Assim, a consolidação de exames de certificação em LH pode contribuir para a valorização do ensino multilíngue desde que se respeitem as especificidades de cada comunidade linguística. Modelos avaliativos flexíveis, que combinem provas formais com acompanhamento contínuo, parecem ser os mais adequados diante da diversidade de perfis encontrados nas turmas de ESU.

Este trabalho construiu uma proposta avaliativa em concordância com a realidade das aulas de ESU-LP no ensino secundário em Viena e procurou respeitar os limites e potencialidades do contexto. Ainda assim, muitas possibilidades de estudos posteriores permanecem em aberto. Uma linha promissora seria a exploração de outras formas de documentação, como portfólios, diários linguísticos, gravações orais ou projetos coletivos. Essas estratégias podem favorecer propostas mais dialógicas e centradas no sujeito, conforme apontam experiências divulgadas na revista *Heranças*, que revelam a riqueza de abordagens menos normativas, mas igualmente eficazes nos caminhos de obter progresso nas competências dos/as falantes. Outra vertente seria investigar a avaliação de línguas pluricêntricas em outros contextos multilíngues. Estudos comparativos com países onde variedades africanas e/ou o PE têm maior presença, como Luxemburgo ou partes da Suíça, poderiam revelar os efeitos identitários da escolha de variedades nos exames, uma vez que

a percepção desse grupo de alunos/as sobre legitimidade e pertencimento merece maior atenção. Além disso, estudos focados em aprendizes de LH tidos como bilíngues receptivos, em estágios iniciais de desenvolvimento linguístico, poderiam enriquecer o debate sobre formas mais inclusivas de avaliação. Para tais, pesquisas qualitativas poderiam escutar suas vozes e buscar formas de reconhecimento alternativas aos exames tradicionais. Formas modulares e plurilíngues de avaliação também poderiam ser testadas por equipes multidisciplinares, inclusive, mas não somente, para a disciplina ESU/LH.

Encerrar esta proposta avaliativa não significa concluir um processo, mas sim reconhecer que ela integra um movimento maior de reflexão sobre o papel das LHs na escola, no currículo e na vida dos/as alunos/as. Espera-se, assim, que esta tese possa servir de ponto de partida para novas perguntas e práticas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- Aguado, K. (2015). Triangulation: Möglichkeiten, Grenzen, Desiderate. In D. Elsner & B. Viebrock (Eds.), *Triangulation in der Fremdsprachenforschung* (pp. 203–219). Lang.
- Alexandre, N. (2021). A certificação de PLE em Portugal: o CAPLE-ULisboa. In S. Teixeira de Faria, F. Marques, M.^a Colom Jiménez, & O. Copertino Duarte (Orgs.), *500 anos da circum-navegação do mundo: Pesquisas em linguística, literatura e cultura dos países de língua portuguesa* (pp. 245–257). APLEPES Ediciones. <https://doi.org/10.5281/zenodo.4670491>
- Allí, I. (2008). El bilingüismo como fenómeno mundial. *Journal of the College of Languages (JCL)*, 18, 131–149.
- Allwright, D. (2001). Three major processes of teacher development and the appropriate design criteria for developing and using them. In B. Johnston & S. Irujo (Eds.), *Research and practice in language teacher education: Voices from the field* (pp. 101–118). University of Minnesota Press.
- Altrichter, H., Posch, P., & Spann, H. (2018). *Lehrerinnen und Lehrer erforschen ihren Unterricht* (5th ed.). Verlag Julius Klinkhardt UTB.
- Assessment Reform Group. (2002). *Assessment for learning: 10 principles*. University of Cambridge, Faculty of Education. <https://www.storre.stir.ac.uk/bitstream/1893/32458/1/Assessment%20for%20learning%2010%20principles%202002.pdf>
- ATLAS.ti Scientific Software Development GmbH. (2022). *ATLAS.ti* (Versão 22) [Software de análise qualitativa]. <https://atlasti.com/>
- Azevedo Gomes, J. (2017). *Portugués como lengua de herencia en un contexto de lenguas hermanas: El caso de los hijos brasileños que viven en Barcelona (España)* (Tese doutoral, Universitat de Barcelona).
- Azevedo-Gomes, J. (2021). Português como língua de herança em um contexto de línguas românicas: Estratégias comunicativas e diretrizes didáticas. *Domínios de Lingu@gem*, 15(3), 1–26. <https://doi.org/10.14393/DL-v15n3a2021-1>
- Bachman, L. F., & Purpura, J. E. (2008). Language assessments: Gate-keepers or door-openers? In B. Spolsky & F. M. Hult (Eds.), *The handbook of educational linguistics* (pp. 456–468). Blackwell.
- Bagno, M. (2018). Duas línguas, quantas políticas? In S. Melo-Pfeifer & J. Feytor Pinto (Orgs.), *Políticas linguísticas em português* (pp. 24–41). Lidel.
- Bardin, L. (2011). *Content analysis*. Edições 70.
- Batoréo, H. (2014). Que gramática(s) temos para estudar o português língua pluricêntrica? *Diadorim*, 16, 1–15 <https://doi.org/10.35520/diadorim.2014.v16n0a4023>
- Baxter, A. N. (1992). Portuguese as a pluricentric language. In M. G. Clyne (Ed.), *Pluricentric languages: Differing norms in different nations* (pp. 11–44). De Gruyter Mouton.
- Beacco, J.-C., & Byram, M. (2007). *From linguistic diversity to plurilingual education: Guide for the development of language education policies in Europe*. Council of Europe. <https://rm.coe.int/CoERMPublicCommonSearchServices/DisplayDCTMContent?documentId=09000016802fc1c4>
- Beardsmore, H. B. (1982). *Bilingualism: Basic principles* (Vol. 1). Multilingual Matters.
- Bialystok, E., Craik, F. I., & Luk, G. (2012). Bilingualism: Consequences for mind and brain. *Trends in Cognitive Sciences*, 16(4), 240–250. <https://doi.org/10.1016/j.tics.2012.03.001>

- Biggs, J. B. (1999). What the student does: Teaching for enhanced learning. *Higher Education Research & Development*, 18, 57–75.
- BIMM. (n.d.). *Sprachliche Bildung im Kontext von Migration und Mehrsprachigkeit*. Acesso em 9 nov. 2025 <https://www.bimm.at/themen/mehrsprachigkeit>
- BIMM. (2023). *Erstsprachenunterricht – Kompetenzprofil für Pädagoginnen und Pädagogen (ESUKompP)*. <https://www.bimm.at/themenplattform/wp-content/uploads/2021/04/2308312esukompetenzprofilfinal.pdf>
- Bortz, J., & Döring, N. (2013). *Forschungsmethoden und Evaluation für Human- und Sozialwissenschaftler* (4th ed.). Springer.
- BMBWF. (2020). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2018/19* (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2020). https://pubshop.bmbwf.gv.at/index.php?rex_media_type=pubshop_download&rex_media_file=200511_mustatistik_18_19.pdf
- BMBWF. (2023). *Lehrplan für die Sekundarstufe*. https://www.ris.bka.gv.at/Dokumente/BgblAuth/BGBLA_2023_II_1/Anlagen_0012_E1_BFECE6_7E8B_4ACF_AEFD_3EC871222138.pdf
- BMBWF. (2022). *Der muttersprachliche Unterricht in Österreich: Statistische Auswertung für das Schuljahr 2020/21* (Informationsblätter zum Thema Migration und Schule Nr. 5/2022, 22. aktualisierte Auflage; verfasst von A. Gouma).
- BMBWF. (2025). *Lehrpläne der Allgemeinbildenden höheren Schulen*. Abgerufen am 30. Oktober 2025, von https://www.bmb.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/lp/lp_ahs.html
- Bourdieu, P. (1986). *The forms of capital*. In J. Richardson (Ed.), *Handbook of theory and research for the sociology of education* (pp. 241–258). Greenwood.
- Brasil. (2015). *Certificado de proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros: Manual do Examinando – Versão eletrônica simplificada*. MEC. Acesso em 9 nov. 2025 http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/manual/2012/manual_examinando_celpebras.pdf
- Brasil. Ministério das Relações Exteriores. (2020). *Propostas curriculares para o ensino de português no estrangeiro – Português como Língua de Herança*. Governo Federal do Brasil.
- Busch, B. (2016). Biographical approaches to research in multilingual settings: Exploring linguistic repertoires. In D. Martin (Ed.), *Researching multilingualism* (pp. 60–73). Routledge.
- Busch, B. (2022). Es beginnt mit dem Wort Sprache. Themenheft Muttersprache, L1, Herkunftssprache... Terminologischer Pluralismus oder zu überwindendes "Wirrwarr"? *WLG*, 92, 5–8. Universität Wien.
- Campbell, R., & Wales, R. (1970). The study of language acquisition. In J. Lyons (Ed.), *New horizons in linguistics* (pp. 242–260). Penguin.
- Canale, M., & Swain, M. (1980). Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing. *Applied Linguistics*, 1(1), 1–47.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2011). The results of the National Heritage Language Survey: Implications for teaching, curriculum design, and professional development. *Foreign Language Annals*, 44(1), 40–64.
- Carreira, M., & Kagan, O. (2018). Heritage language education: A proposal for the next 50 years. *Foreign Language Annals*, 51(1), 152–168. <https://doi.org/10.1111/flan.12331>

- Caspari, D., Klippel, F., Legutke, M. K., & Schramm, K. (Eds.). (2022). *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Chomsky, N. (1959). On certain formal properties of grammars. *Information and Control*, 2(2), 137–167.
- Chomsky, N. (1965). *Aspects of the theory of syntax*. MIT Press.
- Clyne, M. G. (Ed.). (1992a). *Pluricentric languages: Differing norms in different nations*. De Gruyter Mouton.
- Conselho da Europa. (2001). *Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas: Aprendizagem, ensino, avaliação*. Edições Asa.
- Conselho da Europa. (2018). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors*. Council of Europe.
- Conselho da Europa. (2022). *Recomendações CM/Rec(2022)1 do Conselho da Europa sobre Educação Plurilíngue e Intercultural*. <https://www.ecml.at/Portals/1/documents/about-us/Recommendation%20and%20EM%20EN%20FINAL.pdf>
- Cook, V. (1999). Going beyond the native speaker in language teaching. *TESOL Quarterly*, 33(2), 185–209.
- Coulmas, F. (2018). *An introduction to multilingualism: Language in a changing world*. Oxford University Press.
- Cummins, J. (1979). Cognitive/academic language proficiency, linguistic interdependence, the optimum age question and some other matters. *Working Papers on Bilingualism*, 19, 121–129.
- Cummins, J. (1981). The role of primary language development in promoting educational success for language minority students. In *California State Department of Education (Ed.), Schooling and language minority students: A theoretical framework* (pp. 3–49). California State Department of Education.
- Cummins, J. (1983). *Bilingualism and special education: Issues in assessment and pedagogy*. Multilingual Matters.
- Cummins, J. (2000). *Language, power, and pedagogy: Bilingual children in the crossfire* (Vol. 23). Multilingual matters.
- Cummins, J. (2005). A proposal for action: Strategies for recognizing heritage language competence as a learning resource within the mainstream classroom. *Modern Language Journal*, 89(4), 585–592.
- Davies, A. (1991). *The native speaker in applied linguistics*. Edinburgh University Press.
- De Cillia, R. (2010). Mehrsprachigkeit statt Zweisprachigkeit – Argumente und Konzepte für eine Neuorientierung der Sprachenpolitik an den Schulen. In R. de Cillia, H. Gruber, & M. Krzyzanowski (Eds.), *Diskurs, Politik, Identität: Festschrift für Ruth Wodak* (pp. 245–256). Stauffenburg.
- DeepL GmbH. (n.d.). *DeepL Translator* [Software de tradução]. Acesso em 1 nov. 2025 <https://www.deepl.com/>
- Dirim, I., et al. (2022). *ELA – Erfassung früher literaler Aktivitäten*. Universität Wien. <https://phaidra.univie.ac.at/view/o:1329531>
- Döll, M. (2023). Sprachkompetenz. In M. Huber & M. Döll (Eds.), *Bildungswissenschaft in Begriffen, Theorien und Diskursen* (pp. 589–597). Springer VS.
- Döring, N., & Bortz, J. (2016). *Forschungsmethoden und Evaluation in den Sozial- und Humanwissenschaften* (5th ed.). Springer.

- Drackert, A., & Timukova, A. (2020a). What does the analysis of C-test gaps tell us about the construct of a C-test? A comparison of foreign and heritage language learners' performance. *Language Testing*, 37(1), 107–132.
- Drackert, A., & Timukova, A. (2020b). Welche Sprachkompetenz misst der C-Test bei HerkunftssprecherInnen: allgemeine oder doch bildungssprachliche? In B. Ahrenholz (Ed.), *Testen bildungssprachlicher Kompetenzen und akademischer Sprachkompetenzen: Zugänge für Schule und Hochschule* (pp. 159–186). Lang.
- Dresing, T., & Pehl, T. (2018). *Transkription: Anleitung und Regelsysteme für qualitativ Forschende* (8th ed.). Eigenverlag.
- Ehrlich, K. (2005). Sprachneigung und deren Feststellung bei Kindern mit und ohne Migrationshintergrund. In *Aufforderungen an Verfahren der regelmäßigen Sprachstandsfeststellung als Grundlage für die frühe und individuelle Förderung von Kindern mit und ohne Migrationshintergrund* (pp. 11–75). Bundesministerium für Bildung und Forschung.
- Embaixada de Portugal em Berna. (2023). *Breve caracterização da comunidade portuguesa na Suíça*. Acesso em 1 nov. 2025
https://berna.embaixadaportugal.mne.gov.pt/images/16_breve_caracterizacao_da_comunidade_portuguesa_na_suica.pdf
- Fally, I., & Märzhäuser, C. (2022). Para não perder minha língua – Motivos para a aprendizagem do Português como Língua de Herança em Viena. In *Pluricentrismo e heterogeneidade: O ensino do Português como Língua de Herança, Língua de Contato e Língua Estrangeira* (pp. 81–102). Narr Francke Attempto.
- Feuerverger, G. (1997). “On the edges of the map”: A study of heritage language teachers in Toronto. *Teaching and Teacher Education*, 13(1), 39–53.
- Fischer, J. (2024). Plurilingual und plurikulturell, noch eurozentrisch? Ein Entwicklungsvergleich des Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmens und seines Begleitbandes. *Pandaemonium Germanicum*, 27(52), 23–47.
<https://doi.org/10.11606/1982-8837275223>
- Fishman, J. A. (1964). Language maintenance and language shift as a field of inquiry: A definition of the field and suggestions for its further development. *Linguistics*, 2(9), 32–70.
- Fleck, E. (2011). Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (Ed.), *Der Weg zur Mehrsprachigkeit* (pp. 37–46). Landesschulrat für das Burgenland.
- Fleck, E. (2022). Muttersprache? Versuch einer Rehabilitierung. *Themenheft Muttersprache, L1, Herkunftssprache... Terminologischer Pluralismus oder zu überwindendes “Wirrwarr”?* WLG, 92, 9–16. Universität Wien.
- Fleck, E. (2024). Der muttersprachliche Unterricht: Eine Übersicht. In *Sprachenpolitik in Österreich*. De Gruyter.
- Gaskell, G. (2003). Entrevistas individuais e grupais. In M. W. Bauer & G. Gaskell (Eds.), *Pesquisa qualitativa: Contexto, imagem e som – um manual prático* (2ª ed., pp. 64–89). Vozes.
- Gogolin, I. (1994). *Der monolinguale Habitus der multilingualen Schule*. Waxmann.
- Gogolin, I., Klinger, T., Schnoor, B., & Usanova, I. (2022). The competence model of writing skills in the project “Multilingual Development: A Longitudinal Perspective (MEZ)”. In *Language development in diverse settings: Interdisziplinäre Ergebnisse aus dem Projekt „Mehrsprachigkeitsentwicklung im Zeitverlauf“ (MEZ)* (pp. 35–72). Springer Fachmedien Wiesbaden.

- Gonçalves, T. (2011). Linhas orientadoras da política linguística educativa da UE. *Revista Lusófona*, 18, 25–43.
- González Piñeiro, M. (2005). Comunicación y diversidad lingüística en la Unión Europea: Hacia una didáctica del plurilingüismo y la interculturalidad. *Glosas Didácticas*, 14, 87–94.
- Greußlich, S., & Lebsanft, F. (2020). Introducción: Pluricentrismo, estándares regionales, normas implícitas y medios de comunicación masiva. In *El español, lengua pluricéntrica: Discurso, gramática, léxico y medios de comunicación masiva* (pp. 11–38). Peter Lang.
- Grosjean, F. (2010). *Bilingual: Life and reality*. Harvard University Press.
- Grosjean, F. (2020). Individuelle Zwei- und Mehrsprachigkeit. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung*. Springer.
- Grum, U., & Zydati, W. (2022). Statistische Verfahren – Einleitung. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (pp. 343–348). Narr Francke Attempto.
- Guimarães, E. (2005). A língua portuguesa no Brasil. *Línguas do Brasil & Artigos. Ciência e Cultura*, 57(2), 24–28.
- Haberler, F. (2023). MIKA-D im Schulalltag: Ein Praxisbericht. *ÖDaF-Mitteilungen*, 39(1–2), 206–213.
- Hilpisch, K. (2012). *Gemeinsamer Europäischer Referenzrahmen für Sprachen: Der GER im Überblick*. Diplomica Verlag.
- Hinger, B., & Stadler, W. (2018). *Testen und bewerten fremdsprachlicher Kompetenzen: Eine Einführung*. Narr Francke Attempto Verlag.
- Hymes, D. H. (1972). On communicative competence. In J. B. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Penguin.
- IBM Corp. (2017). *IBM SPSS Statistics for Windows* (Version 25.0) [Software]. IBM Corp.
- Indart, K. N. R. (2025). Justiça social e educação para todos: O caso do multilinguismo e das políticas linguísticas em Timor-Leste. *Gragoatá*, 30(66), e63902. <https://doi.org/10.22409/gragoata.v30i66.63902.pt>
- Instituto Camões. (2022). *Dados sobre a língua portuguesa de 2022*. Acesso em 1 nov. 2025 https://www.instituto-camoes.pt/images/pdf_noticias/Dados_sobre_a_l%C3%ADngua_portuguesa_de_2022.pdf
- Instituto Camões, I.P. (2025). *Página inicial*. Acesso em 1 nov. 2025, de <https://www.instituto-camoes.pt/>
- Jakob, J. (2022). Wofür Deutsch lernen? Die Konstruktion der Bildungsziele von ÖIF-Kursen im politischen Diskurs. *ÖDaF-Mitteilungen*, 38(1–2).
- Jürgens, E., & Lissmann, U. (2015). *Pädagogische Diagnostik: Grundlagen und Methoden*. Beltz.
- Kagan, O. (2005). In support of a proficiency-based definition of heritage language learners: The case of Russian. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 8(2–3), 213–221.
- Kagan, O. (2012). Intercultural competence of heritage language learners: Motivation, identity, language attitudes, and the curriculum. *Proceedings of Intercultural Competence Conference* (Vol. 2, pp. 72–84).

- Kany, W., & Schöler, H. (2007). *Fokus Sprachdiagnostik: Leitfaden zur Sprachstandsbestimmung im Kindergarten*. Cornelsen Scriptor.
- Kasberger, G., & Peter, K. (2019). Sprachliche Förderung und Bildung in Deutschförderklassen aus der Perspektive von Lehrpersonen: Ergebnisse aus einer Pilotstudie. *ÖDaF-Mitteilungen*, 35(1–2), 123–141. <https://doi.org/10.14220/odaf.2019.35.1.123>
- Kecker, G. (2011). *Validierung von Sprachprüfungen: Die Zuordnung des TestDaF zum Gemeinsamen Europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. [Tese de doutorado publicada]. Peter Lang
- Kerschhofer-Puhal, N. (2022). Über den Native Speaker: Facetten eines sprachideologischen Konstrukts. *Themenheft Muttersprache, L1, Herkunftssprache... Terminologischer Pluralismus oder zu überwindendes "Wirrwarr"?*, WLG, 92, 29–34. Universität Wien.
- Kloss, H. (1978). *Die Entwicklung neuer germanischer Kultursprachen seit 1800* (2nd ed.). Schwann.
- Knorr, P., & Schramm, K. (2022). Triangulation. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (pp. 97–105). Narr Francke Attempto.
- Koch, C., & Reimann, D. (Eds.). (2019). *As variedades do português no ensino de português língua não materna* (Vol. 14). Narr Francke Attempto Verlag.
- Koch, C. (2023). Transferring pluricentric approaches from the teaching of Portuguese and Vietnamese: A comparative approach to dealing with dialectal variation in school languages. In M. Callies & S. Hehner (Eds.), *Pluricentric languages and language education: Pedagogical implications and innovative approaches to language teaching* (pp. 41–54). Taylor & Francis. <https://doi.org/10.4324/9781003248552>
- Krumm, H. J. (2020). Mehrsprachigkeit und Identität. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 131–135). Springer.
- Küster, L. (2011). Entscheidungs(spiel)räume in der Fremdsprachenforschung. In K.-R. Bausch, E. Burwitz-Melzer, F. Königs, & H.-J. Krumm (Eds.), *Erforschung des Lehrens und Lernens fremder Sprachen: Forschungsethik, Forschungsmethodik und Politik* (pp. 135–145). Narr.
- Lamnek, S. (2010). *Qualitative Sozialforschung* (5th ed.). Beltz.
- Legutke, M. K., & Schramm, K. (2022). Forschungsethik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (pp. 114–124). Narr Francke Attempto Verlag.
- Leitzke-Ungerer, E., & Polzin-Haumann, C. (Eds.). (2017). *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (Vol. 61). Ibidem Verlag. <https://doi.org/10.3726/978-3-8382-6865-1>
- Lengyel, D. (2020). Lernprozessbegleitende Diagnostik. In I. Gogolin, I. Lange, U. Michel, & H. H. Reich (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 315–319). Waxmann.
- Machado, T. R. M. (2011). Português do Brasil e cultura brasileira: Transnacionalidade com o CELPE-Bras. *Raído*, 5(9), 91–102.
- Mehlhorn, G. (2020). Herkunftssprachen und ihre Sprecher/innen. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 23–29). Springer.
- Meisnitzer, B. (2019). O português como língua pluricêntrica: Um desafio para a didática do Português Língua Estrangeira. In C. Koch & D. Reimann (Eds.), *As variedades do*

- português no ensino de Português língua não materna* (Vol. 14, pp. 19–46). Narr Francke Attempto Verlag.
- Melo Pfeifer, S., & Schmidt, A. (2012). Linking "heritage language" education and plurilingual repertoires development: Evidences from drawings of Portuguese pupils in Germany. *L1-Educational Studies in Language and Literature*, 12(2), 1–30. <https://doi.org/10.17239/L1ESLL-2012.02.11>
- Melo-Pfeifer, S. (2018). Português como língua de herança: Que português? Que língua? Que herança? *Domínios de Linguagem*, 12(2), 1161–1179.
- Melo-Pfeifer, S., & Ollivier, C. (Eds.). (2024). *Assessment of plurilingual competence and plurilingual learners in educational settings: Educative issues and empirical approaches*. Routledge.
- Melo-Pfeifer, S., & Souza, A. (2022). Ensino e aprendizagem do português como língua de herança pluricêntrica: Desenvolvimentos futuros. *Revista de Estudos da Linguagem*, 73, 380–406.
- Mendes, E. (2011). O português como língua de mediação cultural: Por uma formação intercultural de professores e alunos de PLE. In E. Mendes (Org.), *Diálogos interculturais: Ensino e formação em português língua estrangeira* (pp. 139–158). Pontes.
- Mendes, E. (2012). Vidas em português: Perspectivas culturais e identitárias em contexto de português língua de herança (PLH). *Platô – Revista do Instituto Internacional de Língua Portuguesa*, 2(1), 20–31.
- Mendes, E. (2021). Entrevista concedida a Paulo Feytor Pinto: "Que norma é essa? Que português ensinar na escola?". *Palavras em linha*, 4, 9–21.
- Meyermann, A., & Porzelt, M. (2014). *Hinweise zur Anonymisierung qualitativer Daten*. FDZ Bildung am DIPF.
- Microsoft Corporation. (n.d.-a). *Microsoft Excel* [Computer Software]. <https://www.microsoft.com/excel>
- Microsoft Corporation. (n.d.-b). *Microsoft Forms* [Computer Software]. <https://forms.office.com/>
- Ministério das Relações Exteriores de Angola. (2025). *Comunidades angolanas no exterior*. Acesso em 1 nov. 2025 <https://mirex.gov.ao/PortalMIREX/#!/noticias-e-media/comunidades-angolanas-no-exterior>
- Moosbrugger, H., & Kelava, A. (2020). Qualitätsanforderungen an Tests und Fragebogen („Gütekriterien“). In H. Moosbrugger & A. Kelava (Eds.), *Testtheorie und Fragebogenkonstruktion* (pp. 13–38). Springer.
- Moroni, A. S. (2017). *Português como língua de herança na Catalunha: Representações sobre identificação, proficiência e afetividade* [Tese de Doutorado, Universidade de Campinas].
- Mueller Gathercole, V. C., Thomas, E. M., Roberts, E. J., Hughes, C. O., & Hughes, E. K. (2013). Why assessment needs to take exposure into account: Vocabulary and grammatical abilities in bilingual children. In V. C. Mueller Gathercole (Ed.), *Issues in the assessment of bilinguals* (pp. 20–55). Multilingual Matters.
- Neuhold, P. (2022). Heteroglossisch denken und experimentieren: Notizen zu den Begrenzungen der Begriffe Muttersprache, Herkunftssprache und Erstsprache. *Themenheft Muttersprache, L1, Herkunftssprache... Terminologischer Pluralismus oder zu überwindendes "Wirrwar"?*, WLG, 92, 35–40. Universität Wien.
- Oliveira, G. M. (2013). Política linguística e internacionalização: A língua portuguesa no mundo globalizado do século XXI. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 52(2), 409–433.

- Ortega, L. (2014). Ways forward for a bi/multilingual turn in SLA. In S. May (Ed.), *The multilingual turn* (pp. 32–53). Routledge.
- Papageorgiou, S. (2009). *Setting performance standards in Europe*. Peter Lang.
- Quetz, J. (2007). Standards und Kompetenzentwicklung in Fremd- und Zweitsprachen: Der Gemeinsame europäische Referenzrahmen für Sprachen und das Europäische Sprachenportfolio. In *Sprachdiagnostik im Lernprozess: Verfahren zur Analyse von Sprachständen im Kontext von Zweisprachigkeit* (pp. 43–55). Waxmann.
- Quevedo-Camargo, G., & Scaramucci, M. V. R. (2018). O conceito de letramento em avaliação de línguas: Origem e relevância para o contexto brasileiro. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 22(1), 225–245.
- R Core Team. (2024). *R: A language and environment for statistical computing* (Version 4.4.2) [Computer software]. <https://cran.r-project.org>
- Reich, H. H., & Krumm, H. J. (2013). *Sprachbildung und Mehrsprachigkeit: Ein Curriculum zur Wahrnehmung und Bewältigung sprachlicher Vielfalt im Unterricht*. Waxmann.
- Reich, H. H., & Roth, H. J. (2004). *Hamburger Verfahren zur Analyse des Sprachstands Fünffähriger – HAVAS 5*. Landesinstitut für Lehrerbildung und Schulentwicklung Hamburg.
- Reich, H. H., Roth, H. J., & Döll, M. (2009). Fast Catch Bumerang. In D. Lengyel, H. H. Reich, H. J. Roth, & M. Döll (Eds.), *Von der Sprachdiagnose zur Sprachförderung* (pp. 209–241). Waxmann.
- Reich, H. H., Roth, H. J., & Gantefort, C. (2008). Der Sturz ins Tulpenbeet. In T. Klinger, K. Schwippert, & B. Leiblein (Eds.), *Evaluation im Modellprogramm FörMig* (pp. 209–237). Waxmann.
- Reimann, D. (2023). *Kompendium Fachdidaktik Romanistik. Französisch – Italienisch – Spanisch (Band I: Grundlagen)*. Gunter Narr Verlag.
- Reissner, C. (2017). Das Spanische und seine Varietäten aus der Sicht zukünftiger Fremdsprachenlehrerinnen und -lehrer: Überlegungen zur Lehrerbildung. In E. Leitzke-Ungerer & C. Polzin-Haumann (Eds.), *Varietäten des Spanischen im Fremdsprachenunterricht* (pp. 243–262). Ibidem Verlag.
- Ringhofer, D. F. D. (2023). Os exames de português para jovens falantes de língua de herança no contexto das políticas linguísticas. In *O POLH na Europa*, 4, 31–45. Ed. Saragana.
- Ringhofer, D. F. D., & Bolacio Filho, E. S. (2020). Língua de herança, adolescência e avaliação. *Revista da ABRALIN*, 19(3), 936–949. <https://doi.org/10.25189/abralin.v19i3.2020>
- Roncarati, C., Silva, D. D., & Ponso, L. C. (2012). Um olhar crítico sobre a sociometria da língua portuguesa. *Gragoatá*, (32), 75–98.
- Rösler, D. (2012). Der Europäische Referenzrahmen. In *Deutsch als Fremdsprache* (pp. 265–269). J.B. Metzler. https://doi.org/10.1007/978-3-476-05284-1_14
- Roth, H. (1971). *Pädagogische Anthropologie*. Hannover.
- Sadler, D. R. (2005). Interpretations of criteria-based assessment and grading in higher education. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 30(2), 175–194. <https://doi.org/10.1080/0260293042000264262>
- Sapp, M. (2013). *Test anxiety: Applied research, assessment, and treatment intervention*. University Press of America.
- Scaramucci, M. V. R. (2000). Proficiência em LE: Considerações terminológicas e conceituais. *Trabalhos em Linguística Aplicada*, 36, 43–57.

- Scaramucci, M. V. R. (2012). O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. *Revista Digilenguas*, 12, 48–67.
- Schissel, J. L., Leung, C., López-Gopar, M., & Davis, J. R. (2018). Multilingual learners in language assessment: Assessment design for linguistically diverse communities. *Language and Education*, 32(2), 167–182.
- Schlatter, M., et al. (2005). Avaliação de desempenho e os conceitos de validade, confiabilidade e efeito retroativo. In V. N. Flores et al. (Eds.), *A redação no contexto do vestibular 2005: A avaliação em perspectiva* (pp. 11–35). UFRGS.
- Schrammel, B., & Geldner, A. (2022). Der muttersprachliche Unterricht als Teil der sprachlichen Bildung in Österreich. *ÖDaF-Mitteilungen*, 38(1–2), 175–188.
- Schulz, P., & Tracy, R. (2011). *LiSe-DaZ® Linguistische Sprachstandserhebung – Deutsch als Zweitsprache*. Hogrefe.
- Schwippert, K. (2007). Sprachstanddiagnose und Evaluation: Gemeinsamkeiten und Differenzen der Anliegen, Möglichkeiten und Ziele. In H. H. Reich (Ed.), *Sprachdiagnostik im Lernprozess* (pp. 30–43). Waxmann.
- Seibert, H. (2011). Berufserfolg von jungen Erwachsenen mit Migrationshintergrund: Wie Ausbildungsabschlüsse, ethnische Herkunft und ein deutscher Pass die Arbeitsmarktchancen beeinflussen. In *Wie Ausbildungsabschlüsse, ethnische Herkunft und ein deutscher Pass die Arbeitsmarktchancen beeinflussen* (pp. 197–226). VS Verlag für Sozialwissenschaften.
- Selinker, L. (1972). Interlanguage. *IRAL: International Review of Applied Linguistics in Language Teaching*, 10(1–4), 209–231. <https://doi.org/10.1515/iral.1972.10.1-4.209>
- Settelmeyer, A. (2020). Mehrsprachigkeit in beruflicher Ausbildung und im Beruf. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 251–258). Springer VS.
- Settinieri, J. (2022). Deskriptiv- und Inferenzstatistik. In D. Caspari, F. Klippel, M. K. Legutke, & K. Schramm (Eds.), *Forschungsmethoden in der Fremdsprachendidaktik: Ein Handbuch* (pp. 349–364). Narr Francke Attempto Verlag.
- Shohamy, E. (1996). Competence and performance in language testing. In G. Brown, K. Malmkjær, & J. Williams (Eds.), *Performance and competence in second language acquisition* (pp. 136–151). Cambridge University Press.
- Shohamy, E. (2001). *The power of tests: A critical perspective on the uses of language tests* (1st ed.). Longman.
- Silva, F. I. G. da. (2015). *O ensino do português no estrangeiro – O resgate de uma língua* [Tese de Doutorado, Universidad de Santiago de Compostela].
- Souza Neto, M. (2020). *Navegando nos mares da proficiência em português como língua não materna*. Pedro & João Editores.
- Sparfeldt, J. R., Lotz, C., & Schneider, R. (2018). *Leistungsangstverlauf im Vorfeld einer Klausur – kurz gefasst*. In G. Hagenauer & T. Hascher (Eds.), *Emotionen und Emotionsregulation in Schule und Hochschule* (pp. 243–257). Waxmann Verlag.
- Statistik Austria. (n.d.). *Offizielle Statistik für Österreich*. Acesso em 1 nov. 2025, em <https://www.statistik.at/>
- Stegu, M. (2022). Muttersprache? Eher nein... aber was heißt eigentlich Erstsprache? *Themenheft Muttersprache, L1, Herkunftssprache... Terminologischer Pluralismus oder zu überwindendes "Wirrwarr"?*, WLG, 92, 1–4. Universität Wien.
- Stiggins, R. J. (1995). Assessment literacy for the 21st century. *Phi Delta Kappan*, 77(3), 238–244.

- Transkriptor. (n.d.). *Transkriptor* [Software de transcrição automática]. Acesso em 1 nov. 2025 <https://transkriptor.com/>
- TS Estatísticas. (n.d.). *Consultoria estatística acadêmica* [Serviço profissional], Vassouras, Brasil.
- Universität Graz. (2025). *uniGPT* [Plataforma institucional de inteligência artificial]. <https://lehren-und-lernen-mit-ki.uni-graz.at/>
- Vetter, E. (2021). (Er-)Leben von europäischer Mehrsprachigkeit? Eine sprachenpolitische Auseinandersetzung mit Erfahrungen von Studierenden im europäischen Kommunikationsraum. In E. Vetter, D. Lange, & A. Wegner (Eds.), *Europa denken, kommunizieren und erfahren: Herausforderungen einer teilhabegerechten Europabildung* (pp. 24–41). Wochenschau Verlag.
- Vetter, E. (2024). Englisch und...? Schulisches Sprachlernen in Österreich. In *Sprachenpolitik in Österreich*. De Gruyter.
- Vetter, E., & Slavkov, N. (2022). How to learn and teach multilingual learning. *AILA Review*, 35(1), 1–11. <https://doi.org/10.1075/aila.00052.int>
- Vizentini, M. & Gomes-Perrucci, I. (2023). Olha eu aqui, professora. Uma reflexão sobre práticas de educação inclusiva no ensino de POLH. In *O POLH na Europa*, 4, 65–86. Ed. Saragana.
- Vogt, K. (2021). Der Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen – Konsequenzen für das Assessment in schulischen Kontexten. In D. Caspari, L. Schmelter, K. Vogt, & N. Würffel (Eds.), *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen* (pp. 207–255). Peter Lang GmbH.
- Vogt, K., & Quetz, J. (2021). *Der neue Begleitband zum Gemeinsamen europäischen Referenzrahmen für Sprachen*. Peter Lang Group. <https://doi.org/10.3726/b18077>
- Von Unger, H., Block, M., & Wright, M. T. (2007). *Aktionsforschung im deutschsprachigen Raum: Zur Geschichte und Aktualität eines kontroversen Ansatzes aus Public Health Sicht* (Discussion Paper). Wissenschaftszentrum Berlin für Sozialforschung.
- Wall, D., & Alderson, J. C. (1993). Examining washback: The Sri Lankan impact study. *Language Testing*, 10(1), 41–69.
- Wätzold, J. C. (2023). *A língua de herança em contexto não-formal de aprendizagem: O caso da transmissão intergeracional do português: Um estudo qualitativo* (Vol. 27). Narr Francke Attempto Verlag.
- Weger, D. (2024). *Professionelle Handlungskompetenz für mehrsprachig-sprachbewussten Unterricht entwickeln* (Band 3 der Reihe Sprachliche Teilhabe in mehrsprachigen Kontexten). Waxmann Verlag.
- Weinert, F. E. (2001). Vergleichende Leistungsmessung in Schulen – eine umstrittene Selbstverständlichkeit. In *Leistungsmessungen in Schulen* (pp. 17–32). Beltz.
- Wigglesworth, G., & Frost, K. (2017). Task and performance-based assessment. In E. Shohamy, I. G. Or, & S. May (Eds.), *Language testing and assessment* (3rd ed., pp. 211–224). Springer.
- Wiley, T. G., & Valdés, G. (2000). Editors' introduction: Heritage language instruction in the United States: A time for renewal. *Bilingual Research Journal*, 24(4), iii–vii.
- Wodak, R. (2012). Language, power and identity. *Language Teaching*, 45(2), 215–233.
- Woerfel, T., et al. (2020). Herkunftssprachlicher Unterricht. In I. Gogolin, A. Hansen, S. McMonagle, & D. Rauch (Eds.), *Handbuch Mehrsprachigkeit und Bildung* (pp. 207–212). Springer VS.

APÊNDICES

1 APÊNDICE A – QUESTIONÁRIO VIA MICROSOFT FORMS

(cópia da versão para impressão)

Exame de Português para Jovens Falantes I e II: 2024/25

Teile mit uns deine Erfahrungen. / Compartilhe conosco as suas experiências.

Durchschnittliche Zeit für den Fragebogen: 6 Minuten. / Tempo médio para o preenchimento:
6 minutos.

Einverständnis: / Consentimento:

Ja, ich bin damit einverstanden. / Sim, estou de acordo.

Ich bin damit einverstanden, meine Eindrücke über die Portugiesisch-Zertifizierungsprüfung für Forschungszwecke zur Verfügung zu stellen. Ich erkläre gegenüber der Universität Wien meine ausdrückliche Zustimmung, dass die erhobenen Daten zum Zweck der Forschung anony m verarbeitet werden. /

1. Estou de acordo em disponibilizar minhas impressões sobre o Exame de Português para

Jovens Falantes. Eu dou à Universidade de Viena o total consentimento de utilizar os dados aqui coletados de forma anônima.*

2. Alter und Genehmigung / Idade e autorização *

- () Ich bin mindestens 16 Jahre alt. / Eu tenho ao menos 16 anos.
- () Ich bin noch nicht 16 Jahre alt aber ich habe die Genehmigung eines Erziehungsberechtigten für die Teilnahme am Projekt. /Ainda não tenho 16 anos mas tenho a autorização de um dos responsáveis para a participação no projeto.

Über dich: /Sobre você:

3. Wie alt warst du bei der Prüfung? / Quantos anos você tinha no momento da prova?

*

4. Welchem Geschlecht würdest du dich zuordnen? / De qual gênero você se define? *

- männlich / masculino
- weiblich /feminino
- divers / outros

5. Was war deine Schulstufe bei der Prüfung? / Qual era o seu ano escolar no momento da prova? *

- 5. Schuljahr bzw. 1. Klasse Sek 1, Unterstufe/ quinto ano escolar
- 6. Schuljahr bzw. 2. Klasse Sek. 1, Unterstufe /sexto ano escolar
- 7. Schuljahr bzw. 3. Klasse Sek 1, Unterstufe / sétimo ano escolar
- 8. Schuljahr bzw. 4. Klasse Sek. 1, Unterstufe / oitavo ano escolar
- 9. Schuljahr bzw. 5. Klasse Sek. 2, Oberstufe / nono ano escolar
- 10. Schuljahr bzw. 6. Klasse Sek. 2, Oberstufe / décimo ano escolar
- 11. Schuljahr bzw. 7. Klasse Sek. 2, Oberstufe / décimo primeiro ano escolar
- 12. Schuljahr bzw. 8. Klasse Sek. 2, Oberstufe / décimo segundo ano escolar
- Sonstiges

6. Was war deine Schulform bei der Prüfung? / Qual era o seu tipo de escola no momento da prova? *

- Mittelschule
- AHS /Gymnasium
- BMHS (Berufsbildende mittlere und höhere Schule)
- Sonstiges

7. Welche Prüfung hast du geschrieben? / Qual prova você fez? *

- Exame de Português para Jovens Falantes I
- Exame de Português para Jovens Falantes II

8. Welche Varietät des Portugiesischen benutzt du eher? / Qual variedade do português você usa predominantemente? *

- Europäisches Portugiesisch / Português europeu
- Brasilianisches Portugiesisch / Português brasileiro
- Portugiesisch aus den afrikanischen portugiesischsprachigen Ländern (PALOP) /Português dos países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP)
- gemischte Varietäten / variedades misturadas
- Darauf habe ich keine Antwort / Não sei dizer
- Sonstiges:

Über deine Portugiesischkenntnisse im Vergleich zu Deutsch
Sobre seus conhecimentos de português em relação ao alemão

9a. Wie oft benutzt du die portugiesische Sprache allgemein (zu Hause, in der Schule, Freizeit usw.)? Com qual frequência você utiliza o português em geral (em casa, na escola, no tempo livre, etc)? *
Mündlich /Oralmente:

- täglich /diariamente
- 4 bis 6 mal pro Woche/ 4 a 6vezes por semana
- 2 oder 3 mal pro Woche / 2 ou 3vezes por semana
- einmal pro Woche oder seltener /uma vez por semana ou menos
- Ich weiß es nicht. /Não sei.

9b. Wie oft benutzt du die portugiesische Sprache allgemein (zu Hause, in der Schule, Freizeit usw.)? Com qual frequência você utiliza o português em geral (em casa, na escola, no tempo livre, etc)? *

Schriftlich/ Por escrito:

- täglich /diariamente
- 4 bis 6 mal proWoche/ 4 a 6vezes por semana
- 2 oder 3 mal proWoche / 2 ou 3vezes por semana
- einmal pro Woche oder seltener /uma vez por semana ou menos
- Ich weiß es nicht. /Não sei.

10. Zu deinen mündlichen Sprachkenntnissen: Welcher Satz trifft am besten zu? Sobre seus conhecimentos linguísticos orais, qual frase melhor se aplica? *

- Ich spreche wesentlich besser Portugiesisch als Deutsch. / Eu falo bem melhor português que alemão.
- Ich spreche besser Portugiesisch als Deutsch. / Eu falo melhor em português que alemão.
- Ich spreche so gut Portugiesisch wie Deutsch. / Eu falo tão bem português quanto alemão.
- Ich spreche besser Deutsch als Portugiesisch. / Eu falo melhor alemão que português.
- Ich spreche wesentlich besser Deutsch als Portugiesisch. / Eu falo bem melhor alemão que português.
- Darauf habe ich keine Antwort. / Não sei dizer.

11. Zu deinen schriftlichen Sprachkenntnissen, welcher Satz trifft am besten zu? Sobre seus conhecimentos linguísticos escritos, qual frase melhor se aplica? *

- Ich schreibe wesentlich besser auf Portugiesisch als auf Deutsch. / Eu escrevo bem melhor em português que em alemão.
- Ich schreibe besser auf Portugiesisch als auf Deutsch. / Eu escrevo melhor em português que em alemão.
- Ich schreibe so gut auf Portugiesisch wie auf Deutsch. / Eu escrevo tão bem em português como em alemão.
- Ich schreibe besser auf Deutsch als auf Portugiesisch. / Eu escrevo melhor em alemão que em português.
- Ich schreibe wesentlich besser auf Deutsch als auf Portugiesisch. / Eu escrevo bem melhor em alemão que em português.
- Darauf habe ich keine Antwort. / Não sei dizer.

12. Wie beurteilst du deine Deutschkenntnisse? / Como você julga seus conhecimentos em alemão? *

- muttersprachliches Niveau / falante nativo
- sehr gute Kenntnisse / muito bons conhecimentos
- Basiskenntnisse / conhecimentos básicos
- wenige Kenntnisse / poucos conhecimentos

- Darauf habe ich keine Antwort. / Não sei dizer.
 - Sonstiges
- 13. Wie beurteilst du deine Portugiesischkenntnisse? / Como você julga seus conhecimentos em português? ***
- muttersprachliches Niveau / falante nativo
 - sehr gute Kenntnisse / muito bons conhecimentos
 - Basiskenntnisse / conhecimentos básicos
 - wenige Kenntnisse / poucos conhecimentos
 - Darauf habe ich keine Antwort. / Não sei dizer.
 - Sonstiges

Über die Prüfung / Sobre o Exame de Português para Jovens Falantes

14. Das war eine freiwillige Prüfung. Aus welchen Gründen hast du sie absolviert? (Mehrfachantworten) Essa prova foi opcional. Por quais motivos você a fez? (múltiplas respostas) *

	Stimme voll und ganz zu./ Concordo totalmente	Stimme zu. /Concordo.	Stimme weder zu noch lehne ab./ Não concordo nem discordo.	Stimme nicht zu./ Não concordo.	Stimme überhaupt nicht zu. /Discordo totalmente.
Um zu zeigen, was ich kann. / Para mostrar o que sei.	☐	☐	☐	☐	☐
Um besser zu wissen, in welchem Niveau ich bin. / Para saber melhor em que nível estou.	☐	☐	☐	☐	☐
Um ein Zertifikat zu bekommen. / Para ganhar um certificado.	☐	☐	☐	☐	☐
Um eine Note zu bekommen. / Para ganhar uma nota.	☐	☐	☐	☐	☐
Weil meine Eltern mich dazu überredet haben. / Pois meus pais me convenceram.	☐	☐	☐	☐	☐

15. Gab es andere Gründe? Wenn ja, welche? / Houve outros motivos? Se sim, quais?

16. Wie hast du dir die Prüfung vorgestellt, bevor du sie geschrieben hast? / Como você imaginava a prova antes de fazê-la? *

- Ich habe sie mir schwieriger vorgestellt. / Eu imaginei que ela seria mais difícil.
- Ich habe sie mir in diesem Niveau vorgestellt. / Eu a imaginei nesse nível.
- Ich habe sie mir leichter vorgestellt. / Eu imaginei que ela seria mais fácil.
- Ich habe mir davor keine Gedanken gemacht. / Eu não pensei sobre isso antes.
- Darauf habe ich keine Antwort. / Não sei dizer.
- Sonstiges

17. Wie lange hast du dich außerhalb des Unterrichts auf die Prüfung vorbereitet bzw. für die Prüfung gelernt? Por quanto tempo você se preparou ou estudou para a prova fora do horário de aula? *

- Mehr als 7 Stunden / Mais que 7 horas
- Zwischen 3 und 6 Stunden / Entre 3 e 6 horas
- Weniger als 3 Stunden / Menos que 3 horas
- Gar nicht / Nada
- Darauf habe ich keine Antwort. / Não sei dizer.

18. Wie oft lernst du Portugiesisch zu Hause, wenn du dich nicht auf eine Prüfung vorbereitest? (Wortschatz, Grammatik, Rechtschreibung, Texte schreiben usw.). Welche Antwort trifft am besten zu? Com qual frequência você estuda português em casa quando não tem que se preparar para uma prova? (vocabulário, gramática, ortografia, escrita de texto etc.). Qual resposta melhor se aplica? *

- Auch ohne Prüfung lerne ich regelmäßig zu Hause Portugiesisch. / Mesmo sem prova, estudo regularmente português em casa.
- Ohne Prüfung lerne ich manchmal zu Hause Portugiesisch. / Sem prova, eu estudo às vezes português em casa.
- Ohne Prüfung lerne ich selten zu Hause Portugiesisch. / Sem prova, eu raramente estudo português em casa.
- Ich lerne nie zu Hause Portugiesisch. / Eu nunca estudo português em casa.
- Darauf habe ich keine Antwort. / Não sei dizer.

Stimmst du folgenden Sätzen zu? / Você concorda com as seguintes frases?

19. Eine Zertifizierungsprüfung macht den Erstsprachenunterricht nützlicher für meine Zukunft.
/ Uma prova de certificação torna as aulas de língua de herança mais proveitosas para o meu futuro. *

1	2	3	4	5

Stimme voll und
ganz zu. / Concordo
totalmente.

Stimme überhaupt
nicht zu/ Discordo
totalmente.

20. Der Erstsprachenunterricht ist wertvoller, wenn es dazu ein Prüfungsangebot gibt. /
As aulas de língua de herança têm mais valor quando há uma prova através delas. *

1	2	3	4	5

Stimme voll und
ganz zu. / Concordo
totalmente.

Stimme überhaupt
nicht zu/ Discordo
totalmente.

21. Seit ich die Prüfung geschrieben habe, weiß ich besser über mein Niveau im Portugiesischen
Bescheid./
Desde que fiz essa prova, sei definir melhor o meu nível em português. *

1	2	3	4	5

Stimme voll und
ganz zu. / Concordo
totalmente.

Stimme überhaupt
nicht zu/ Discordo
totalmente.

Über die Varietäten des Portugiesischen / Sobre as variantes do Português
(hier: Europäisches Portugiesisch und Brasilianisches Portugiesisch / aqui: Português
Europeu e Português Brasileiro)

22. Wie wichtig ist es für dich, eine andere Varietät des Portugiesischen zu
verstehen? / O quão importante é para você compreender uma outra variedade
do português? *

1	2	3	4	5

Äußerst wichtig / to-
talmente importante

Äußerst unwichtig/
totalmente sem
importância

- 23. In dieser Prüfung hatten wir Aufgaben in beiden Varietäten des Portugiesischen.
Was ist deine Meinung dazu?/ Nesse exame tivemos questões nas duas variedades do
Português. Qual é a sua opinião quanto a isso? ***

- Ich habe es gut gefunden. / Eu achei bom.
- Ich hätte lieber nur eine Varietät des Portugiesischen in der Prüfung. / Eu preferiria só ter uma variedade do português na prova.

- Mir ist es egal. / Tanto faz.
- Darauf habe ich keine Antwort. / Não sei dizer.
- Sonstiges

24. Bei dem Hörverständnis hatten wir Audios aus zwei Varietäten des Portugiesischen. Wie hast du sie verstanden? Welche Antwort trifft am besten zu?/ Na compreensão auditiva, tivemos áudios em duas variedades do português. Como você os entendeu? Qual resposta melhor se aplica? *

- Ich habe alles gut verstanden. / Eu entendi bem tudo.
- Ich habe die Audios in einer Varietät viel besser verstanden. / Eu entendi bem melhor os áudios em uma das variedades.
- Ich habe nur die Audios in einer Varietät verstanden. / Eu só entendi os áudios em uma das variedades.
- Darauf habe ich keine Antwort. / Eu não sei dizer.
- Keine Antwort trifft zu. / Nenhuma resposta se aplica.
- Sonstiges

25. Über die mündliche Prüfung: Wie hast du die/ den Lehrer*in verstanden? Welche Antwort trifft am besten zu?/ Sobre a prova oral: como você compreendeu o/a professor/a? Qual resposta melhor se aplica? *

- Ich habe beide Lehrer*innen gut verstanden. / Eu entendi as/os dois professores bem.
- Ich habe die/den Lehrer*in in einer Varietät viel besser verstanden. / Eu entendi bem melhor a/o professor/a em uma das variedades.
- Ich habe nur die/den Lehrer*in in einer Varietät verstanden. / Eu só entendi a/o professor/a em uma das variedades.
- Darauf habe ich keine Antwort. / Eu não sei dizer.
- Keine Antwort trifft zu. / Nenhuma resposta se aplica.
- Sonstiges

Was vielleicht gegen eine Zertifizierung spricht / O que talvez vá contra uma Certificação.

Konkrete Aspekte im Erstsprachenunterricht / aspectos concretos na aulas LH:

26. Aus welchen Gründen würdest du diese Prüfung nicht ablegen? (mehrere Antworten möglich)/ Por quais motivos você não realizaria essa prova? (várias respostas possíveis) *

- Die Vorbereitung zu Hause: Ich würde die Prüfung nicht ablegen, wenn ich viel dafür lernen müsste. / O preparo em casa: eu não faria a prova se tivesse que estudar muito para ela.
- Die Müdigkeit: Wir machen schon viel für die Schule und eine zusätzliche Prüfung kann anstrengend sein. / Cansaço: Já fazemos muito para a escola e uma prova adicional pode ser cansativo.

- Der Sinn: Ich glaube, ich brauche das nicht. / O sentido: Eu acho que eu não preciso disso.
- Die Sprache: Ich brauche Portugiesisch nicht für mein zukünftiges Leben. / A língua: Eu não preciso de português no meu futuro.
- Andere Gründe, gegen die Prüfung (s. Frage 27). / Outros motivos para não fazer a prova (veja pergunta 27).
- Es gibt keinen relevanten Grund gegen die Prüfung. / Não há motivo relevante para não fazer a prova.

27. Gibt es andere Gründe, keine Zertifizierung im Rahmen des Erstsprachenunterrichts zu absolvieren? / Há outros motivos para não fazer uma certificação através das aulas de Português como Língua de Herança? (lange Antwort möglich/ resposta longa possível)

28. Welche Vorschläge hättest du, wie wir sonst durch unseren Erstsprachenunterricht deine Portugiesischkenntnisse nachweisen könnten? Quais sugestões você teria de como poderíamos comprovar seus conhecimentos de português através das aulas de língua de herança? * (lange Antwort möglich/ resposta longa possível)

29. Zusammenfassend, wie war deine Erfahrung mit der Ablegung einer Zertifizierungsprüfung im Erstsprachenunterricht? / Resumindo, como foi sua experiência realizar uma prova de certificação através das aulas de Português como Língua de Herança? *

1	2	3	4	5

eine sehr gute Erfahrung / Foi uma experiência muito boa

keine gute Erfahrung / Não foi uma experiência muito boa

30. Teile gerne deine Meinung zur Zertifizierungsprüfung im Erstsprachenunterricht./ Compartilhe conosco a sua opinião sobre a prova de certificação de Português como Língua de Herança. * (lange Antwort möglich/ resposta longa possível)

2 APÊNDICE B - ROTEIRO DE ENTREVISTAS SEMIESTRUTURADAS

Perguntas em português (Ciclo I 2022/2023)

1 INTRODUÇÃO E AGRADECIMENTO

- . Em que língua devemos falar?
- . Obrigado por me deixar entrevistá-lo. Estamos falando sobre sua experiência de fazer a certificação de idioma em português. Os dados que eu coletar aqui serão usados para pesquisa de forma anônima. Como devo chamá-lo?

2 DESENVOLVIMENTO

Perfil linguístico

- . Fale-me sobre os idiomas que você fala (em ordem, se possível).

Motivação

- . Fale-me sobre os motivos pelos quais você fez o exame.
- . Você pode me contar um pouco mais sobre ele?

Preparação para o exame

- . Fale-me um pouco sobre sua preparação para o exame.

Detalhes do exame: formato e dificuldade

- . E agora, fale-me sobre o exame em si. Por exemplo: o formato, o nível de dificuldade.
- . Qual é a sua opinião sobre haver 2 variedades de português (o europeu e o brasileiro) no exame?

Tempo de estudo

- . Há quanto tempo você estuda português?
- . Comparação de anos de estudo (se 2 anos ou mais): Você tem “x” anos de português sem um teste de variedades, exame, revisão... Como você compararia os anos em que fez o exame e o ano passado? Houve alguma diferença em seu aprendizado?

Avaliação do impacto do exame

Agora, em uma escala de 1 a 5, em que o número 1 significa 100% correto e o número 5 significa 100% incorreto, como você classificaria as frases a seguir? Por quê?

- Por causa do exame, melhorei meu vocabulário.
- Por causa do exame, melhorei minha ortografia.
- Por causa do exame, aprendi mais gramática.
- Por causa do exame, sei escrever melhor.
- Após o exame, sinto-me mais confiante para falar português.

3 CONCLUSÃO

Conselhos para outros estudantes

. Há muitos alunos em nossa classe que estão inseguros se devem fazer o Exame. . . Que conselho você daria a eles?

Resumo da experiência

. Como foi a experiência de fazer uma certificação em língua portuguesa?

Perguntas em português (Ciclo II - 2022/2023)

1 INTRODUÇÃO E AGRADECIMENTO

- . Em que língua devemos falar?
- . Obrigado por me deixar entrevistá-lo. Estamos falando sobre sua experiência de fazer a certificação de idioma em português. Os dados que eu coletar aqui serão usados para pesquisa de forma anônima. Como devo chamá-lo?

2 DESENVOLVIMENTO

Perfil linguístico

. Fale-me sobre os idiomas que você fala (em ordem, se possível).

Motivação para frequentar as aulas de Português como Língua de Herança

- . Comparando as aulas de Português como exercício facultativo com outras disciplinas de língua. O que elas têm em comum e diferente?
- . E no quesito avaliação?
- . Isso faz diferença no aprendizado?

. Você sente falta de mais avaliações na língua de herança?

Motivação para fazer o exame

. A prova de português foi opcional. Conte-me dos motivos da decisão de fazer essa prova.

. Houve ainda outros motivos?

. Até que ponto seus pais influenciaram nessa decisão?

Preparação para o exame

. Como foi o preparo em casa?

. Você teve a ajuda de alguém?

. Usou algum outro material?

. As aulas ajudaram no seu preparo?

Comparação entre provas de línguas

. As suas provas de alemão são assim?

. Você acha que as provas de português como língua de herança deveriam se aproximar mais das provas de alemão ou das provas das línguas estrangeiras?

. Por quê?

Detalhes do exame: formato e dificuldade

. Considerando o exame de português, como foi o nível de dificuldade para você, por exemplo, na leitura e na escrita?

. Qual é a sua opinião sobre haver 2 variedades de português (o europeu e o brasileiro) no exame?

. Qual é a sua opinião sobre a parte de audição?

. Como foi para você a experiência de fazer a prova oral com um professor de outra variedade?

Importância da certificação

. O que você pensa sobre o certificado e suas descrições?

. Como foi para você receber o certificado?

. Você sabe onde ele está guardado?

. Saber que há uma prova ao final de um ciclo fez você cursar por mais tempo aulas de Português como Língua de Herança?

Impacto das provas em alunos do ESU (perguntas restritas a alunos que cursaram ESU por mais de três anos)

Você cursou alguns anos de português sem nenhum tipo de teste, prova, nota.

. Como você compara esses anos com o ano passado em que ocorreu a prova?

. Houve alguma diferença?

Avaliação do impacto do exame

. Você acha que fez, pessoalmente, progressos por causa das provas de português? Explique.

- Você fez progresso quanto ao vocabulário?
- Você fez progresso quanto à ortografia?
- Você fez progresso quanto à gramática?
- Você fez progresso quanto à escrita?

. Depois da prova, você se sente mais seguro para falar português? Por quê?

. Há algo que vai contra a realização de uma prova de português?

Organização e local de realização do exame

. Se essa prova não fosse feita na escola e sim em um instituto, você, a princípio, a faria?

. Você faria se a prova fosse organizada pelas aulas de língua de herança?

. Você faria se a prova não fosse organizada pelas aulas de língua de herança?

3 FECHAMENTO

Conselhos para outros estudantes

. Na turma, ainda há muitos alunos que não sabem se vão fazer a prova. O que você recomendaria a eles?

Resumo da experiência

. E para terminar, você poderia resumir a experiência como um todo, desde a decisão de fazer a prova, preparo, até o recebimento do certificado?

Fragen auf Deutsch (Ciclo I 2022/2023)

1. EINLEITUNG UND DANK

In welcher Sprache sollen wir sprechen?.

Vielen Dank, dass du dir Zeit für dieses Interview nimmst. Wir sprechen heute über deine Erfahrung mit der Zertifizierung in Portugiesisch. Die Daten, die ich hier sammle, werden anonym für Forschungszwecke verwendet. Wie soll ich dich ansprechen?

2. HAUPTTEIL

Sprachprofil

- Erzähl mir bitte, welche Sprachen du sprichst (wenn möglich in Reihenfolge).

Motivation

- Erzähl mir bitte, warum du die Prüfung gemacht hast.
- Kannst du mir darüber noch ein bisschen mehr erzählen?

Vorbereitung auf die Prüfung

- Erzähl mir bitte etwas über deine Vorbereitung auf die Prüfung.

Prüfungsdetails: Format und Schwierigkeitsgrad

- Und jetzt erzähl mir bitte über die Prüfung selbst. Zum Beispiel: das Format, den Schwierigkeitsgrad.
- Was denkst du darüber, dass es in der Prüfung zwei Varianten des Portugiesischen gibt (die europäische und die brasilianische)?

Lernzeit

- Wie lange lernst du schon Portugiesisch?
- Wenn es zwei Jahre oder mehr sind: Du hast „x“ Jahre Portugiesisch ohne Tests zu Varianten, Prüfungen oder Wiederholungen gehabt. Wie würdest du das Jahr, in dem du die Prüfung gemacht hast, mit dem Vorjahr vergleichen? Gab es Unterschiede in deinem Lernen?

Bewertung der Auswirkungen der Prüfung

Jetzt, auf einer Skala von 1 bis 5, wobei die Zahl 1 bedeutet „100 % zutreffend“ und die Zahl 5 „100 % nicht zutreffend“, wie würdest du die folgenden Aussagen bewerten? Und warum?

- Wegen der Prüfung habe ich meinen Wortschatz verbessert.
- Wegen der Prüfung habe ich meine Rechtschreibung verbessert.
- Wegen der Prüfung habe ich mehr Grammatik gelernt.
- Wegen der Prüfung kann ich besser schreiben.
- Nach der Prüfung fühle ich mich sicherer, Portugiesisch zu sprechen.

3. ABSCHLUSS

Ratschläge für andere Lernende

- In unserer Klasse gibt es viele Schüler*innen, die unsicher sind, ob sie die Prüfung machen sollen. Welchen Rat würdest du ihnen geben?

Zusammenfassung der Erfahrung

- Wie war es für dich, eine Zertifizierung in Portugiesisch zu machen?

Fragen auf Deutsch (Ciclo II - 2022/2023)

1. EINLEITUNG UND DANK

- In welcher Sprache sollen wir sprechen?
- Danke, dass du dir Zeit für dieses Interview nimmst. Wir sprechen über deine Erfahrung mit der Portugiesisch-Zertifizierung. Die Daten, die ich hier sammle, werden anonym für Forschungszwecke verwendet. Wie soll ich dich nennen?

2. HAUPTTEIL

Sprachprofil

- Erzähl mir, welche Sprachen du sprichst (wenn möglich in Reihenfolge).

Motivation für den Unterricht in Portugiesisch als Herkunftssprache

- Wenn du den Portugiesischunterricht als Wahlfach mit anderen Sprachfächern vergleichst: Was ist ähnlich und was ist anders?

- Und was die Bewertung angeht?
- Macht das einen Unterschied beim Lernen?
- Fehlt dir mehr Bewertung in der Herkunftssprache?

Motivation für die Teilnahme an der Prüfung

- Die Portugiesischprüfung war freiwillig. Erzähl mir, warum du dich entschieden hast, daran teilzunehmen.
- Gab es noch andere Gründe?
- Wie sehr haben deine Eltern diese Entscheidung beeinflusst?

Vorbereitung auf die Prüfung

- Wie hast du dich zu Hause vorbereitet?
- Hat dir jemand geholfen?
- Hast du noch anderes Material benutzt?
- Haben dir die Unterrichtsstunden bei der Vorbereitung geholfen?

Vergleich zwischen Sprachprüfungen

- Sind deine Deutschprüfungen ähnlich aufgebaut?
- Findest du, dass sich die Prüfungen in Portugiesisch als Herkunftssprache eher an den Deutschprüfungen oder an den Fremdsprachenprüfungen orientieren sollten?
- Warum?

Prüfungsdetails: Format und Schwierigkeitsgrad

- Wenn du an die Portugiesischprüfung denkst, wie war der Schwierigkeitsgrad für dich, zum Beispiel beim Lesen und Schreiben?
- Was denkst du darüber, dass es in der Prüfung zwei Varianten von Portugiesisch gibt (europäisches und brasilianisches)?
- Wie fandest du den Hörverstehenteil?
- Wie war es für dich, die mündliche Prüfung mit einer Lehrkraft aus einer anderen Varietät zu machen?

Bedeutung der Zertifizierung

- Was hältst du vom Zertifikat und den Beschreibungen darauf?
- Wie war es für dich, das Zertifikat zu bekommen?
- Weißt du, wo es aufbewahrt wird?

- Hat der Gedanke, dass es am Ende eines Zyklus eine Prüfung gibt, dich dazu gebracht, länger am Portugiesischunterricht als Herkunftssprache teilzunehmen?

Auswirkungen der Prüfungen auf ESU-Schülerinnen (nur für Schülerinnen, die länger als drei Jahre ESU besucht haben)

Du hattest einige Jahre Portugiesischunterricht ohne Tests, Prüfungen oder Noten.

- Wie vergleichst du diese Jahre mit dem letzten Jahr, in dem die Prüfung stattgefunden hat?
- Gab es Unterschiede?

Bewertung der Auswirkungen der Prüfung

- Findest du, dass du persönlich Fortschritte durch die Portugiesischprüfungen gemacht hast? Erklär mal.
 - Hast du Fortschritte beim Wortschatz gemacht?
 - Hast du Fortschritte bei der Rechtschreibung gemacht?
 - Hast du Fortschritte in der Grammatik gemacht?
 - Hast du Fortschritte beim Schreiben gemacht?
- Fühlst du dich nach der Prüfung sicherer, Portugiesisch zu sprechen? Warum?
- Gibt es etwas, das gegen eine Portugiesischprüfung spricht?

Organisation und Prüfungsort

- Würdest du die Prüfung auch machen, wenn sie nicht in der Schule, sondern in einem Institut stattfinden würde?
- Würdest du sie machen, wenn sie von den Herkunftssprachkursen organisiert würde?
- Würdest du sie machen, wenn sie nicht von den Herkunftssprachkursen organisiert würde?

3. ABSCHLUSS

Tipps für andere Schüler*innen

- In der Klasse gibt es noch viele, die nicht wissen, ob sie die Prüfung machen sollen. Was würdest du ihnen raten?

Zusammenfassung der Erfahrung

- Und zum Schluss: Kannst du die ganze Erfahrung zusammenfassen – von der Entscheidung, die Prüfung zu machen, über die Vorbereitung bis hin zum Erhalt des Zertifikats?

3 APÊNDICE C - EXAME DE PORTUGUÊS PARA JOVENS FALANTES I

I

Modelo de Junho de 2024

(formatação totalmente adaptada para esse apêndice, com mudança de diagramação e algumas imagens retiradas)

Atenção!

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

Apresente as suas respostas de forma clara e legível.

Não use corretivo. Se precisar, que risque a resposta errada.

Nome: _____

Data: _____

PARTE I - COMPREENSÃO AUDITIVA (APROX. 15 MIN., TOTAL 20 PONTOS)

Tarefa I

Ouçã a opinião de 2 lisboetas (2 pessoas nascidas em Lisboa) sobre o que se pode fazer na cidade. Escreva ao lado de cada frase J para José ou R para Rita. Você ouvirá uma vez.

Em Lisboa, pode-se:

1. Andar pelas ruas estreitas da parte velha. R
2. Visitar igrejas. _____
3. Apreciar a vista sobre o Rio Tejo. _____
4. Visitar museus. _____
5. Saborear os pasteis de nata. _____
6. Andar com um antigo eléctrico. _____
7. Ouvir fado. _____
8. Ser fotografado. _____

(Fonte: Oi, Brasil. Ed. Hueber, 2010. Adaptado)

Tarefa II

“Antigamente era diferente”. Escute as audições das pessoas de alguns lugares do Brasil e marque a resposta certa. Você ouvirá uma vez.

- 1) A mulher fala de uma foto
() que traz boas lembranças.
() das suas crianças.
() que é pequena.

- 2) A mãe lia histórias
() todos os dia.
() nos fins de semana.
() pouco interessantes.

- 3) Às vezes a mãe
() fazia uma torta.

- () subia em árvores.
- () brincava de teatro.

4) O homem

- () se fantasiava.
- () assistia ao Batman.
- () era muito barulhento.

5) A avó

- () cuidava da natureza.
- () se movimentava bem.
- () fazia excursões com aventura.

6) Há 15 anos,

- () o homem dava aula de música para crianças.
- () ele dava aula de capoeira para crianças
- () ele dava aula de dança para crianças.

7) As crianças adoravam as aulas

- () mas tinham pressa de ir embora.
- () mas não gostavam das músicas.
- () e queriam ficar mais.

(Fonte: Oi, Brasil, Ed. Hueber. 2010. Adaptado)

Tarefa III

Um rapaz português conta em seu *podcast* aos amigos como os brasileiros comemoram as festas de final de ano. Escreva **V** para verdadeiro ou **F** para falso. Você ouvirá duas vezes.

- () O narrador comenta que bacalhau é o prato de Natal mais comum dos brasileiros.
- () Poderia ter mais comida fresca na festa de Natal do Brasil.
- () Churrasco pode combinar com festa de passagem de ano.
- () Muitos brasileiros levam uvas passas para a praia.

(Fonte: Open Spotify, 2023)

Tarefa IV

Uma médica de São Paulo dá dicas no *Instagram* de como conversar com um filho adolescente. Marque com um **X** algumas informações que ela dá. Você ouvirá duas vezes.

- () É bom levar doces para o momento da conversa.
- () Depois dos jogos é um bom momento para a conversa.
- () A conversa deve ocorrer longe de outros familiares.
- () É bom que ele esteja bem-humorado.
- () Os adolescentes gostam de serem ouvidos.

(Fonte: Instagram. Dra. Soraia, 2023)

PARTE II - COMPREENSÃO ESCRITA E RECURSOS LINGÜÍSTICOS (40 MIN., TOTAL 30 PONTOS)

Texto 1

As aventuras de Kat

Aos 7 anos, Katherina Schürman é uma marinheira experiente. Quando tinha apenas 5 anos, embarcou com sua família para uma aventura: dar a volta ao mundo em um veleiro. Em dois

anos e meio de viagem, ela conheceu muitos lugares novos e enfrentou alguns perigos. De volta à terra firme, Kat conversou com a Revista Recreio.

Recreio: Você viveu muitas aventuras?

Kat: Sim. Adoro ser aventureira. Não são só os meninos que são corajosos. Já passei por tempestades, mares bravos, lugares gelados e outras coisas.

Recreio: Não dá medo?

Kat: Não. Sempre uso o cinto de segurança e, se o mar está bravo, entro no meu cantinho e fico protegida. Sinto medo é de atravessar uma rua movimentada quando estou em terra.

Recreio: O que você mais gosta no mar?

Kat: Dos golfinhos. Falo e brinco com eles. Eu digo: "Pulem, golfinhos!" e eles atendem os meus pedidos.

Recreio: Você tem tarefas para cumprir?

Kat: Todos nós temos. Sempre ajudo minha mãe e meu pai a arrumar os cabos. Passo vaselina nos ovos, um a um, porque assim eles duram três meses sem estar na geladeira. Sou uma marinheira obediente.

Recreio: É legal estudar em alto mar?

Kat: É divertido. Recebo lições de uma escola americana e, na verdade, eu e minha mãe brincamos de estudar. Algumas vezes estudamos de manhã, outras à tarde. Quando o mar está agitado, espero até ele se acalmar.

Recreio: E qual é a sua matéria favorita?

Kat: Eu gosto muito de matemática, mas adoro escrever. Gosto de mandar e-mail para os meus amiguinhos e também para os meus avós. Além disso, mando mensagens e desenhos dentro de garrafas.

Recreio: Você não tem vontade de ir à escola com outras crianças?

Kat: Às vezes tenho. Então finjo que estou em uma sala de aula, conversando com um amigo. Mas eu adoro o mar e não me canso dele.

Recreio: Na viagem você fez muitos amigos?

Kat: Em cada porto que paramos fazemos novos amigos.

Recreio: E o que você quer fazer quando crescer?

Kat: Vou contar um segredo: eu quero tomar conta do mundo. Esse é o meu sonho. Acho que as pessoas devem aprender que não devem espalhar lixo no mar.

(Fonte: Recreio, São Paulo, ano 1, n.13, p. 14-16, 2009)

1) Assinale a opção correta:

- () Este texto é uma entrevista realizada pela revista Recreio
- () Este texto é uma narrativa. Kat narra os acontecimentos da sua vida.
- () Este texto é uma descrição. Ele descreve a vida da menina no barco.

2) O que significa no texto "tomar conta do mundo"?

- () ser a dona do mundo
- () proteger o mundo
- () dar uma volta pelo mundo

3) Kat não tem nenhum medo da vida na cidade.

- () verdadeiro () falso () não consta no texto

4) Apesar de ter vivido em um veleiro, Kat teve contato com a tecnologia.

() verdadeiro () falso () não consta no texto

5) Somente os golfinhos são amigos de Kat.

() verdadeiro () falso () não consta no texto

6) Kat tem ótimas notas.

() verdadeiro () falso () não consta no texto

7) Kat não gosta de estudar quando o mar está inquieto.

() verdadeiro () falso () não consta no texto

Texto 2

Leia o que Kikas, Telma Monteiro e Nuno Alves dizem sobre desporto e identifique quem disse o quê. Atenção, se não houver equivalência, escreva um X. (*fotos dos atletas retiradas*)

Kikas

Inicia o surf com seis anos, mas é um daqueles miúdos com jeito para qualquer desporto. De conquista em conquista, torna-se no primeiro português a chegar à final de uma etapa do campeonato mundial. Três palavras explicam o sucesso de Frederico (ou Kikas, para a família e amigos): trabalho, objetivos e família.

Nos anos 90, o atleta envia uma carta para a Surf Portugal, uma revista portuguesa de referência na área. Na carta escreve: "Olá. O meu nome é Frederico Morais, tenho sete anos e ainda vão ouvir falar muito de mim.

Frederico Morais é o segundo português a participar no circuito mundial de surf, o primeiro a chegar à final de uma etapa do campeonato mundial. "Estou sempre a querer evoluir", diz Kikas. "Adoro competir e provar que consigo alcançar os meus objetivos."

Surf e ginásio. Assim são os dias de um surfista de alta competição. Dentro de água, passo muitas horas a treinar. No ginásio, uma hora e meia por dia. O essencial é manter o corpo ativo.

Para poder participar nas competições internacionais, Kikas raramente está em Portugal. Três dias em casa parecem um mês", comenta o Frederico.

A vida de um surfista parece uma vida de sonho: viagens, praia e destinos exóticos. Mas também tem momentos difíceis, pois passa muito tempo longe da família e dos amigos.

Faço alguns sacrifícios, não saio à noite e tenho de ser muito disciplinado, mas é fantástico poder representar Portugal e ser o primeiro português a participar numa final no Mundial", diz o Kikas com um grande sorriso.

Uma mulher lutadora

Telma Monteiro é hoje a melhor judoca portuguesa de sempre.

"O que mais gosto no judô é de treinar. Mas parte do gozo vem da possibilidade de entrar em competições", explica Telma. A vida de um atleta de alta competição é uma privação e de sacrifícios. É preciso muita disciplina e empenho. "O meu objetivo é, em todas as competições, ser bem-sucedida e ganhar. Enquanto a minha carreira não acabar, eu vou tentar conquistar tudo aquilo que conseguir", comenta a Telma.

Telma Monteiro afirma que o judô é também uma filosofia de vida que nos ensina algumas regras fundamentais para alcançar o sucesso: disciplina, trabalho e manter o foco nos objetivos. O importante é lutar pelos nossos sonhos, nunca desistir, e pensar que temos em nós tudo o que precisamos para alcançar os nossos objetivos.

Nuno Alves conquista Ouro no Campeonato Europeu de Atletismo Paralímpico

É cego desde os 17 anos, pratica atletismo há 20 e já tem sete medalhas de ouro em campeonatos do Mundo e da Europa. Nuno Alves, Campeão da Europa de 5 mil metros e vice-campeão de 1500 metros, treina todos os dias de manhã durante uma hora. É na pista que Nuno se esquece que a cegueira o diferencia dos demais atletas. "A única coisa em que penso é que tenho de ganhar aos outros e mais nada. Tento ouvir a informação do guia sobre os adversários e penso chegar à meta o mais rápido possível".

Quando não está a correr, Nuno trabalha na Fundação para a Ciência e Tecnologia. Sente-se triste "por não poder ser atleta a tempo inteiro". Nuno afirma "a maioria das pessoas não vê o desporto para deficientes da mesma maneira que outros desportos. É uma pena, pois temos muito bons desportistas."

(Fonte: ©Lidel - Edições Técnicas, Lda. Na Onda do Português, 2013)

Identifica quem... Escreve **Kikas**, **Telma**, **Nuno** ou **X**.

1. ...pratica um desporto há duas décadas.
2. ...nos dá ensinamentos sobre regras para chegar aos objetivos.
3. ...recebeu muito estímulo de todos os familiares.
4. ...treina 1h30m no ginásio todos os dias.
5. ...fica muito tempo distante das pessoas mais próximas.
6. ...gostaria de dedicar-se somente ao desporto.
7. ...nos conta que começou a treinar ainda quando criança.

Texto 3

Leia o artigo da revista National Geographic. Quais afirmações são verdadeiras e quais são falsas? (*imagem retirada*)

A diversidade das formas de vida é tão grande que ainda não conseguimos medi-la. Nos últimos 200 anos, os biólogos descobriram e atribuíram nomes a pouco mais de 1,5 milhões de espécies de plantas, animais e microrganismos. Deverão existir na Terra, segundo diversos métodos de cálculo, entre 3 e 100 milhões de espécies.

No entanto, a biosfera é muito frágil. A espécie humana tem destruído mais o nosso planeta do que as tempestades ou secas. A principal ameaça à biodiversidade é o rápido aumento da população. O aquecimento global ameaça a existência de ecossistemas inteiros, entre eles os do Ártico e de outras regiões. Muitos especialistas creem que, a manter-se o ritmo atual de alterações ambientais, metade das espécies sobreviventes em todo o mundo poderá desaparecer até ao final deste século.

Haverá maneira de salvar boa parte do que resta do mundo natural? Existe, pelo menos, essa possibilidade. Com efeito, a biodiversidade não se encontra uniformemente distribuída, uma vez que grande parte dela se concentra num número relativamente pequeno de habitats dispersos por vários continentes e em redor destes.

Os biólogos chegaram a acordo sobre o seguinte: preservar esses lugares especiais é a chave para continuar a suportar o rápido crescimento da população humana, ao mesmo tempo que se protege grande parte da fauna e da flora ameaçadas.

(Fonte: E. O. Wilson, in National Geographic, 2005 (texto adaptado) / ©Lidel - Edições Técnicas, Lda.)

- 1 - Desconhece-se o número exato de espécies na Terra.
() verdadeiro () falso
- 2- As tempestades e as secas são as causas mais destruidoras do planeta.
() verdadeiro () falso
- 3- O aumento da população humana é a principal ameaça aos ecossistemas.
() verdadeiro () falso
- 4- As espécies distribuem-se igualmente pelos habitats dos vários continentes.
() verdadeiro () falso
- 5 -Metade das espécies atualmente existentes pode extinguir-se durante os próximos 100 anos.
() verdadeiro () falso
- 6- A sustentabilidade depende da proteção das zonas com maior diversidade.
() verdadeiro () falso

Texto 4: Recursos linguísticos

Complete as lacunas conjugando, corretamente (tempo, modo e pessoa), os verbos que se seguem.

preferir / ir / chamar-se / vir/ ser / adorar / viver /
alimentar-se/ morar / preparar/ ficar/ jogar / fazer / ser /
praticar/

Eu _____ Ana, sou moçambicana e _____ em Maputo. Meus pais _____ em uma outra cidade chamada Beira.
Meu namorado _____ professor de português na Escola Municipal. Com ele, _____ muitas coisas: nós _____ muitas vezes ao parque da cidade.
Ontem eu _____ cartas com ele, logo depois ele _____ uma comida saborosa para os meus amigos. Eles _____ a sua especialidade: peixe grelhado com "badijas", bolinhos de feijão.
Também gosto de praticar desporto. **Antigamente**, quando eu _____ criança, eu _____ natação. **Hoje** _____ o surfe.

Texto 5

No texto abaixo, você encontrará números no lugar de algumas palavras. Complete com as respostas corretas, numerando as opções que se seguem. Veja o modelo.

Atenção: sobrarão 3 (três) palavras.

Os banhos de mar [0] portugueses desde 1783

Ao longo de praticamente todo o [1] XIX, e até aos loucos anos de 1920 – [2] começou a moda de apanhar sol para bronzear a pele –, ia-se [3] praia apenas para tomar banhos de mar, com o objetivo de curar doenças como a anemia, a [4] e o raquitismo infantil.
Funcionava como se [5] uma receita: os médicos definiam a duração da estadia junto ao mar e chegavam nalguns casos ao extremo de indicar o número de mergulhos por cada banho, [6] a idade, o sexo e as condições do doente – mulheres e crianças [7] julho e agosto, para [8]

se sujeitarem a um estímulo tão forte; homens saudáveis no tempo mais frio para robustecer o organismo.

Chegava-se à praia [9] 8h. Os homens levavam fato e gravata e as mulheres [10] comprido. Dentro de uma “barraca de banhos”, com a ajuda do banheiro e da sua família, os cavalheiros [11] uma camisola e calções de lã; as senhoras um vestido de cauda que tinham de arrastar pela areia até ao mar e depois no penoso regresso à barraca. Não se [12] de fato de banho fora do mar nem se apanhavam banhos de sol.

(Fonte: Português para o Mundo. Plátano Editora: Lisboa, 2012. p. 134, adaptado)

porque	[]	foi	[]	não	[]
em	[]	pelas	[]	quando	[]
fosse	[]	ficava	[]	solidão	[]
vestido	[]	depressão	[]	vestiam	[]
à	[]	conforme	[]	dos	[0]
século	[]				

PARTE III - EXPRESSÃO ESCRITA (45 MIN., TOTAL 25 PONTOS)

Tema 1:

Kat não conhece uma escola de verdade. Escreva-lhe um e-mail com no mínimo 140 palavras e conte-lhe sobre a sua própria escola. Mencione todos os pontos destacados:

- 1) Qual é a sua escola, onde ela se situa e como é o prédio (que tipos de sala há lá).
- 2) Cite algumas matérias (disciplinas) que você tem, de quais você gosta, de quais não gosta tanto e por quê.
- 3) Descreva física e psicologicamente uma pessoa da sua escola (um amigo, um professor ou uma pessoa de quem você não goste tanto).
- 4) Não se esqueça de interagir com ela. Escreva um e-mail criativo e interessante!

Tema 2:

Imagina que um amigo ou uma amiga quer visitar-te durante 10 dias e ficar alojado/a na tua casa, na Áustria. Escreve um e-mail informal de resposta com, no mínimo, 140 palavras, onde deves incluir os seguintes elementos:

- Uma manifestação de alegria por recebê-la/recebê-lo na tua cidade.
- Onde ele/ ela poderá dormir?
- Qual a melhor época do ano para a visita?
- Que passeios pretendes fazer com ela/ele durante a estadia?
- O que ela/ele poderia trazer para a tua família? Justifica tua sugestão.

Atenção: evita o uso de palavras em alemão. Caso seja necessário utilizar alguma, explica o seu significado no contexto em que estão inseridas. Não te esqueças de interagir com ele/ela. Escreve um e-mail criativo e interessante!

PARTE IV - EXPRESSÃO ORAL (TOTAL 25 PONTOS, DURAÇÃO APROX. 20 MIN por dupla)

1) Apresente-se ao seu colega e às suas professoras. Fale sobre você

NOME
LOCAL DE NASCIMENTO
LOCAL DE RESIDÊNCIA
ESCOLA
FAMÍLIA
HOBBIES
POR QUE FALA PORTUGUÊS

2) Descreva a foto com detalhes e faça suposições sobre a situação.

3) Fale aproximadamente 3 minutos sobre suas experiências tema em questão (8 frases/ informações sobre você) e responda às perguntas dos professores.

4) Faça 4 perguntas sobre o tema ao seu colega.

Figura 1 /7*: "É bom descobrir novos lugares?"



(fonte: pixabay.com, livre acesso)

***Há no total 7 possíveis imagens em tamanho grande e boa resolução. Cada aluno/a da dupla recebe uma imagem diferente.**

4 APÊNDICE D- EXAME DE PORTUGUÊS PARA JOVENS FALANTES II

Modelo de Junho de 2024

(formatação totalmente adaptada para esse apêndice, com mudança de diagramação e algumas imagens retiradas)

Atenção!

Utilize apenas caneta ou esferográfica de tinta azul ou preta.

Apresente as suas respostas de forma clara e legível.

Não use corretivo. Se precisar, risque a resposta errada.

Nome: _____

Data: _____

PARTE I - COMPREENSÃO AUDITIVA (APROX. 20 MIN. TOTAL 20 PONTOS)

Tarefa I

Tema: Adolescência

Ouvirá várias opiniões. Escreva (V) para as afirmações verdadeiras e (F) para as falsas. Você ouvirá o áudio uma vez.

- 1 () Para o psicólogo, esta geração é pouco flexível.
- 2 () Ele diz que a atual geração é destemida e aventureira.
- 3 () Segundo a menina, a imagem é muito importante para os adolescentes.
- 4 () Ela afirma que os adolescentes não querem ser ignorados.
- 5 () Uma mãe comenta que a adolescência é a fase de mudança de escola.
- 6 () Para ela, os adolescentes sabem o que querem e não se deixam influenciar.
- 7 () Um pai fala que os amigos têm um papel fundamental nesta fase.
- 8 () Os pais sentem-se um pouco à parte porque já são considerados velhos.
- 9 () De acordo com o professor, jovens já consomem drogas lícitas.
- 10 () Os jovens adolescentes atualmente pensam mais no que lhes pode acontecer.

(Fonte: Na Onda do Português Vol. 2, 2012 Ed Lidel. Adaptado)

Tarefa II

Você ouvirá um áudio de um canal de curiosidades sobre um país da América do Sul. Escreva V para verdadeiro e F para falso. Escute os detalhes. Você ouvirá o áudio duas vezes.

- () O comprimento do Chile quase equivale à distância entre Nova York e Los Angeles.
- () Não é mencionada a largura do Chile.
- () No Chile encontra-se a maior cordilheira do mundo.
- () Do Chile também fazem parte muitas das diferentes ilhas da Oceania.
- () O Chile quer o reconhecimento de parte do seu território em um dos pólos da Terra.

(Fonte youtube. Canal "Mapas interessantes". 2022)

Tarefa III

Você ouvirá um áudio de um canal do *YouTube* sobre a cidade de Campinas. Complete o exercício a seguir marcando a resposta certa. Escute os detalhes. Você ouvirá o áudio duas vezes.

1. O primeiro censo realizado no Brasil...

- ☐ apontou Campinas como a maior cidade do Brasil.
- ☐ apontou um número de mais de 31 mil habitantes para essa cidade.
- ☐ ocorreu em 1772.

2. Campinas era...

- ☐ a capital do estado.
- ☐ grande exportadora de café e açúcar para a Região Norte do Brasil.
- ☐ grande produtora de produtos agrícolas.

3. A cidade passou...

- ☐ por uma grave crise sanitária.
- ☐ por uma grave crise climática.
- ☐ a se chamar São Paulo.

4. Muitas pessoas...

- ☐ perderam suas casas.
- ☐ encontraram melhores condições de vida em outro lugar.
- ☐ mais tarde voltaram de São Paulo para Campinas.

5. Segundo o áudio, hoje...

- ☐ Campinas tem uma grande região metropolitana.
- ☐ moram 3 milhões de pessoas em São Paulo.
- ☐ São Paulo tem somente 350 mil habitantes a mais que Campinas.

(Fonte *youtube*. Canal "Você sabia", 2023)

Tarefa IV

Ouvirá um áudio sobre o pronome pessoal "vós" retirado do canal "Portuguese with Leo". Escuta bem e marca com um X os temas tratados no áudio. Escutarás esse áudio uma vez.

- ☐ Línguas românicas e suas derivações do latim vulgar.
- ☐ Línguas românicas e seus prestígios nos dias atuais.
- ☐ As muitas formas pronomes pessoais na língua latina.
- ☐ As línguas latinas e seus muitos substantivos parecidos entre si.
- ☐ Pessoas que aprendem latim e suas facilidades com outras línguas.
- ☐ As cinco línguas principais derivadas do latim.
- ☐ As funções do pronome vós em suas origens.
- ☐ A segunda pessoa do plural atual do inglês.
- ☐ Pronomes de tratamento dados aos reis.
- ☐ Alterações naturais ocorridas no português e no espanhol em relação ao pronome em questão.

(Fonte *youtube*. Canal "Portuguese with Leo", 2021)

PARTE II - COMPREENSÃO ESCRITA E RECURSOS LINGÜÍSTICOS (50 MINUTOS, TOTAL 30 PONTOS)

Texto 1

Leia os textos abaixo e, em seguida, numere os títulos aos trechos. Atenção: quatro títulos irão sobrar. (*imagens retiradas*)

A. Título: _____

Não precisa pensar muito para responder, não! O maior problema de São Paulo são as favelas mesmo. Você já viu as maiores, Heliópolis e Paraisópolis? Só nessa tem casa de favela com quatro andares. Tudo isso sem alicerces! Tem quase 50 mil pessoas vivendo lá, sem condições, muita gente sem esgoto, com ligações elétricas ilegais. Em 2013 teve um incêndio enorme... Teve 280 famílias que ficaram sem casa. Aquela gente vive ao deus dará... Eu continuo perguntando como é possível um país tão rico como o Brasil permitir uma coisa dessas. Não entendo mesmo. Quando se vai resolver isso? Quando as galinhas tiverem dentes, como dizem os portugueses. Um dia desses vem tudo por água abaixo. Mas na minha profissão a gente tem um grande problema. Os buracos na estrada. Puxa, tem mil novos buracos por dia. Teve aí um ano em que metade do meu ganho foi para pagar pneu e suspensão. Não tem jeito não. Agnaldo da Conceição, brasileiro, 52 anos, taxista

B. Título _____

A prima da minha dama mora em São Paulo. A gente já foi lá visitar. É grande, é muita gente! É quase toda a malta de Angola, só na área de São Paulo! Para nós mesmos, e para a família da minha dama, é mesmo o transporte o problema. Uma vez demorou duas horas até ao centro, e dois autocarros. A gente viu fumo para voltar! Tchê, fica longe, tudo longe! Tem de esperar muito para ir de um lado ao outro. E muito cidadão não tem carro, nem dá para pedir ajuda para quebrar o galho. Felizardo Silva, angolano, 31 anos, autônomo

C. Título: _____

Que cidade linda! Para mim e minha mulher, houve duas coisas marcantes. O Parque de Ibirapuera foi um deles. Que maravilha de zona verde, com concertos, com espaço para as pessoas se encontrarem, a céu aberto. O parque foi desenhado pelo grande arquiteto brasileiro, Oscar Niemeyer. Mas para nós, o Museu da Língua Portuguesa foi o melhor. A exposição é interativa, envolvente; o espaço do Museu, na antiga Estação da Luz, é como um pequeno astro. Para nós, Timorenses, a quem foi negado usar o português durante tantas décadas, visitar o museu foi uma experiência calorosa e luminosa. Consideramos regressar brevemente. Cirilo Ramos, timorense, 35 anos, agricultor

1. Carro enguiçado na rua
2. Não volte a São Paulo
3. As favelas como uma das contradições do Brasil
4. Passeios imperdíveis
5. Perdemos a paciência e desistimos
6. Museus paulistanos
7. Cidade com proporções fora da norma

(Fonte: Cidades ao Mar - B2/ Editora Lidel, 2016. exercícios adaptados)

Texto 2

Leia este artigo sobre o romance de Miguel Sousa Tavares, *Equador*. Em seguida, faça o que se pede.

[1] *Equador* é a história de um homem, Luís Bernardo, que é nomeado para o cargo de Governador-Geral de São Tomé e Príncipe. Luís Bernardo é um jovem empresário lisboeta, no início do século XX. Dotado de visão estratégica, facilmente se apercebe que as potências estrangeiras tentam, sob a capa de um "humanismo hipócrita", eliminar a concorrência dos produtores portugueses de cacau, alegando o uso ilegal do trabalho escravo e incentivando o boicote à compra do cacau de São Tomé.

[2] Mas a realidade não é diferente da dos outros países colonizadores. Luís Bernardo escreve um artigo denunciando a situação e é convidado pelo próprio Rei D. Carlos a ocupar o lugar de governador das ilhas de São Tomé e Príncipe durante três anos, sendo-lhe atribuída a missão de averiguar se há ou não trabalho escravo na referida colônia e convencer o cônsul inglês de que o trabalho escravo em Portugal já faz parte do passado.

[3] No plano pessoal, esta missão representa, para Luís Bernardo, o fim de uma vida mundana, como amante de cultura e mulheres, vivendo uma vida despreocupada na capital do Império e o princípio de um longo exílio numa ilha distante de todas as partes do mundo. Será aqui que, para ele, o amor se revela. Um dos pontos mais fortes desta obra é, precisamente, o percurso interior do personagem central, Luís Bernardo.

[4] *Equador* é a revisitação histórica de um período crucial da história portuguesa (entre os anos de 1905-1908), coincidindo com a decadência da Monarquia, a alvorada da República, a grave crise política, social e económica do Império Português Ultramarino, centrado na longínqua colônia de São Tomé e Príncipe.

[5] A par da temática da colonização e a questão das liberdades funda mentais do ser humano, surgem ainda a viagem (a de Luís Bernardo – de Lisboa para São Tomé; a de Ann e David — na Índia e depois daí para São Tomé), com especial ênfase para aquilo que ela tem simultaneamente de exótico (porque de diferente e de distante) e de simbólico (falamos concretamente de viagens que são fugas, castigos, missões, processos de libertação). As relações interpessoais, sobretudo as afetivas e físicas, também encontram aqui espaço privilegiado nas 520 páginas que constituem o romance. O destaque vai para sentimentos como o amor, o desejo, a paixão, a lealdade, a traição, a mentira, a amizade e a forma como a sociedade os cataloga e organiza em casamento, honra, infidelidade ou adultério.

[6] É um livro intenso, profundamente sensorial, onde se sente o pulsar da vida em cada folha de árvore, em cada gota de chuva, em cada grão de areia das magníficas praias de São Tomé. Na descrição do clima, da paisagem, dos sons, dos cheiros, transpira uma sensualidade telúrica que sentimos em cada palavra. Um livro onde idealismo e realidade chocam frontalmente numa guerra entre razão ou dever e emoção ou vontade.

(Fonte: www.passeiweb.com/estudos/livros/equador (exercícios adaptados, Lidel - Edições Técnicas, Lda, 2016)

Escreva o parágrafo em que as afirmações abaixo são encontradas.

- () A acusação do uso de trabalho escravo é apenas uma estratégia económica.
- () Relações históricas entre Portugal e uma de suas colónias.
- () Segundo a fonte, este é um livro que podemos apreciar com todos os sentidos.
- () A temática da viagem é tratada a vários níveis neste romance.
- () A personagem principal deste romance histórico é Luís Bernardo.
- () Em São Tomé, Luís Bernardo começa uma vida de exílio.

(Fonte: *Cidades ao Mar* - B2. 2016. Editora Lidel, adaptado)

Texto 3

Leia o texto *Açúcar*, de Ferreira Gullar, com atenção, e responda às questões.

O branco açúcar que adoçará meu café
nesta manhã de Ipanema
não foi produzido por mim
nem surgiu dentro do açucareiro por milagre.

Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

Este açúcar veio
da mercearia da esquina e tampouco o fez o Oliveira,
dono da mercearia.

Este açúcar veio
de uma usina de açúcar em Pernambuco
ou no Estado do Rio
e tampouco o fez o dono da usina.

Este açúcar era cana
e veio dos canaviais extensos
que não nascem por acaso
no regaço do vale.

Em lugares distantes, onde não há hospital
nem escola,
homens que não sabem ler e morrem de fome
aos 27 anos
plantaram e colheram a cana
que viraria açúcar.

Em usinas escuras,
homens de vida amarga
e dura
produziram este açúcar
branco e puro
com que adoço meu café esta manhã em Ipanema

(Fonte: <https://www.tudoepoema.com.br/ferreira-gullar-o-acucar/>)

1. Quais elogios o poeta faz ao açúcar?

2. Qual é a crítica possível de se observar no texto? (1 frase)

3. Qual trecho descreve o local onde residem as pessoas que plantaram e colheram a cana para a produção do açúcar?

4. Observe as palavras destacadas nesta estrofe e responda às questões:

Vejo-o puro
e afável ao paladar
como beijo de moça, água
na pele, flor
que se dissolve na boca. Mas este açúcar
não foi feito por mim.

a) A que classe de palavras o “o” (Vejo-o) pertence?

- ☐ artigo definido
- ☐ pronome pessoal oblíquo
- ☐ pronome pessoal reto

b) A que palavra o “o” (Vejo-o) se refere?

- ☐ café
- ☐ açucareiro
- ☐ açúcar

c) Quais palavras você usaria para substituir as conjunções “Como” e “Mas” na estrofe acima?

- ☐ “que nem” e “porém”
- ☐ “conforme” e “mais”
- ☐ “assim” e “contudo”

Texto 4

Situação: Você recebeu o texto abaixo sobre férias em Portugal, mas, infelizmente, 20 palavras perderam algumas letras. Você terá de reconstruir o texto, escrevendo, no máximo, 3 letras. Veja os modelos (a), (b) e (c).

Portugal em (a) sexto lugar nos destinos de férias (b) de luxo para (c) 2024
Portugal está no sexto lugar dos destinos de férias de preferên_____ (1) para este ano, segundo um inquérito da Condé Nast Johansens, guia de referência _____ (2) setor das viagens _____ de _____ luxo.

“Dos viajantes que declara_____ (3) deslocar-se para f_____ (4) do Reino Unido, destacam Espanha como destino preferido com 30%, dep_____ (5) segue-se a França (27%), Itália (19%), Grécia e Estados Unidos (com 17%). Portugal situa-se no sexto lugar com 16% de preferência”, deta_____ (6) em comunicado a Condé Nast Johansens, que pertence _____ (7) editora das revistas Vogue e Vanity Fair, por exem_____ (8).

P_____ (9) primeira vez, os destinos urba_____ (10) aumentaram em rela_____ (11) aos destinos de praia, seguidos por destinos rurais e campest_____ (12) e, em último, de spa e serviços de bem-es_____ (13). O mesmo estudo rev_____ (14) que o rendimento dos turistas do segmento de luxo ronda os 100 mil euros por ano e a despesa média por viajante é 8 mil euros.[...]

Relativamente ao número de viag_____ (15) planeadas para este ano, o mesmo inquérito conclui que 33% tencionam fazer três ou quatro, enqua_____ (16) 27% pensa fazer duas. [...] A larga maioria dos inquiridos (75%) quer viajar com o parce_____ (17) e 30% com amigos. Os planos de viajar com a família foram apontados apenas com 26%.

Por fim, o estudo da Condé Nast Johansens revela que na hora de escol_____ (18) um destino ou hotel para as férias, os viajantes confiam _____ (19) primeiro lugar nas recomendações de familiares e amigos, seguindo-se guias de viagem, sites de viagens e agências online e artigos online e em mídias soci_____ (20).

(Texto adaptado e com supressões)

(Fonte: <https://www.jornaldenegocios.pt/empresas/turismo---lazer/detalhe/portugal-em-sexto-lugar-nos-destinos-de-ferias-de-luxo-para-2024>)

Texto 5

Conjugação verbal a partir do tema “Intercâmbio”.

Complete as lacunas utilizando o tempo e modo verbais indicados nos parênteses. Esteja atento aos nomes e pronomes (sublinhados) para a conjugação.

De diferentes países, 50 jovens _____ (arrumar, **Pretérito Perfeito do Indicativo**) as malas e _____ (partir – **Pretérito Perfeito do Indicativo**) para um ano de intercâmbio estudantil em Portugal. Mudaram de país e de família à procura de uma experiência que _____ (marcar – **Futuro do Presente/ Futuro Simples do Indicativo**) a vida.

August, Jessica, Franz e Ying _____ (ter – **Presente do Indicativo**) entre 16 e 18 anos e _____ (ser – **Presente do Indicativo**) quatro dos jovens de origens tão distantes.

Se esses jovens ainda _____ (estar, **Pretérito Imperfeito do Subjuntivo /Conjuntivo**) em seus países, _____ (continuar, **Futuro do Pretérito do Indicativo/ Condicional simples**) frequentando a mesma escola com os mesmos professores. Mas a coragem os _____ (trazer, **Pretérito Perfeito do Indicativo**) a esta experiência incrível.

Jessica diz: “**Se eu não** _____ (ser, **Pretérito Imperfeito do Subjuntivo/ conjuntivo**) o intercâmbio, eu nunca _____ (passar, **Futuro Pretérito do Indicativo /Condicional Simples**) à beira mar. Mas agora _____ (fazer, **Presente do Indicativo**) isso todos os dias. É maravilhoso!” .

Os estudantes _____ (saber, **Presente do Indicativo**) que não há riscos. **Quando eles** _____ (ter, **Futuro do Subjuntivo/ Conjuntivo**) saudades, _____ (poder, **Futuro Simples do Indicativo**) telefonar para os pais e até receber visita.

Ying, a aluna chinesa, pensa: “**Quando eu** _____ (querer, **Futuro do Subjuntivo / Conjuntivo**) comer um prato do meu país, não _____ (faltar, **Futuro do Presente/ Futuro Simples do Indicativo**) restaurantes internacionais.”

Nós da organização do intercâmbio esperamos **que** esses alunos _____ (poder, **Presente do Subjuntivo /Conjuntivo**) tirar o máximo de proveito deste ano e que todos _____ (ser, **Presente do Subjuntivo/ Conjuntivo**) felizes em Portugal!

(Texto Inspirado em “Na Onda do Português Vol. 3” 2015, Ed. Lidel,. Recriado)

PARTE III - EXPRESSÃO ESCRITA (50 MINUTOS, TOTAL 25 PONTOS)

Tema 1:

“Uniformes escolares e regras de vestuário: limites ou proteção?”

Situação de partida:

Matilda, uma rapariga que vive em Moçambique, partilhou uma foto na sua página do Instagram com a seguinte legenda:

“No próximo ano escolar, finalmente livrou-me do uniforme! Hoje fui comprar roupas com a mamã. Mas há regras: saias até ao joelho, blusas com meia manga. Gostava de usar a barriga ou os ombros de fora, saias curtas... mas, na escola, assim eu nem entro!”

Tarefa:

Escreve um artigo de opinião com pelo menos 275 palavras, expressando o teu ponto de vista sobre o uso de uniformes e/ou códigos de vestuário nas escolas.

Tópicos orientadores :

- Uniformes: úteis, práticos ou nada disso
- Códigos de vestuário e seus efeitos em dias quentes
- Escola como lugar de liberdade de expressão
- Regras de vestuário: uma forma de proteger, controlar ou excluir?

Não te esqueças de uma bela introdução, de apontar argumentos ao longo do desenvolvimento e de concluir o seu texto.

Sê coerente nas tuas considerações. Escreve de forma coesa.

Tema 2:

“Exercícios físicos online: práticos, insuficientes ou desperdício de dinheiro?”

Situação de partida:

Na internet, circula o seguinte anúncio:

“Por que gastar dinheiro com academias de ginástica? Venha se exercitar com os meus vídeos 100% online! Aeróbica, ginástica localizada, pilates, yoga e muito mais. Os vídeos já estão gravados, é só dar o ‘play’.”

Tarefa:

Escreva um artigo de opinião com no mínimo 275 palavras, defendendo o seu ponto de vista sobre o tema das atividades físicas feitas com apoio de vídeos ou mídias digitais.

Tópicos orientadores:

- Benefícios dos exercícios físicos para a saúde e o bem-estar

- Contribuição dos vídeos online para a prática regular de atividades físicas
- Vantagens e desvantagens de academias presenciais e treinos online
- Influência do ambiente na disciplina e na motivação para se exercitar

Não se esqueça de uma bela introdução, de apontar argumentos ao longo do desenvolvimento e de concluir o seu texto. Seja coerente em suas considerações. Escreva de forma coesa.

PARTE IV - EXPRESSÃO ORAL (TOTAL 25 PONTOS)

Duração: aprox. 25 min. por dupla

1) Apresente-se ao seu colega e professoras, dando ênfase, de forma crítica ao tema “meu lugar de moradia”.*

* Há várias ênfases, cada aluno ganha um tema introdutório.

2) Descreva a foto.

3) Fale aproximadamente 5 minutos sobre o tema em questão e responda às perguntas das/dos professoras/professores.

Figura 1/7 *

Sua opinião: “A diversidade é a arte da natureza e a inclusão é a arte da humanidade.” (Carlo Monteghiro)

Em seu meio, quais são os principais desafios para a melhor inclusão de pessoas com deficiência? Cite exemplos práticos, considerando mais de um tipo de limitação.

Tópicos orientadores:

- O que funciona bem no seu prédio, na sua escola, na sua vizinhança?
- O que pode melhorar?
- Imagine que você tem um parente com deficiência física ou cognitiva e tem a oportunidade de conversar com o prefeito da sua cidade. O que você poderia sugerir a ele sobre esse tema?



(Fonte: pixabay, livre acesso)

4) Faça 4 perguntas sobre o tema ao seu colega.

*Há 7 imagens diferentes. Cada aluno receberá uma e deverá interpretá-la de forma consciente, desenvolvendo ideias que promovam o bem-estar social e respeitem os direitos humanos.

5 APÊNDICE E - FORMULÁRIO DE AUTORIZAÇÃO DE PARTICIPAÇÃO

O formulário foi apresentado em duas línguas. A seguir, a versão em alemão.

Einwilligungserklärung

Name der teilnehmenden Person in Druckbuchstaben:

Geb. Datum:

Ich erkläre mich bereit, an der Studie *Ein Zertifizierungsprogramm im ESU Portugiesisch* teilzunehmen.

Im Rahmen der Untersuchung werden verschiedene Daten erhoben. In diesem Zusammenhang arbeiten wir mit Audioaufnahmen und Transkriptionen.

Ich bin von ausführlich und verständlich über Zielsetzung, Bedeutung und Tragweite der Studie und die sich für mich daraus ergebenden Anforderungen aufgeklärt worden. Aufgetretene Fragen wurden mir von der Studienleitung verständlich und ausreichend beantwortet. Ich hatte genügend Zeit, mich zu entscheiden, ob ich an der Studie teilnehmen möchte. Ich habe zurzeit keine weiteren Fragen mehr.

Ich erkläre gegenüber der Universität Wien meine ausdrückliche Zustimmung, dass meine persönlichen Daten, nämlich

- Audioaufnahmen
- Transkriptionen

zum Zweck der Forschung anonym verarbeitet werden.

Ich werde die Hinweise, die für die Durchführung der Studie erforderlich sind, befolgen, behalte mir jedoch das Recht vor, meine freiwillige Mitwirkung jederzeit zu beenden, ohne dass mir daraus Nachteile entstehen. Sollte ich aus der Studie ausscheiden wollen, so kann ich dies jederzeit schriftlich oder mündlich bei ... veranlassen.

Ich bin zugleich damit einverstanden, dass meine im Rahmen dieser Studie erhobenen Daten aufgezeichnet und ausgewertet werden.

Ich stimme zu, dass meine Daten dauerhaft in anonymisierter Form elektronisch gespeichert werden. Die Daten werden in einer nur der Projektleitung zugänglichen Form gespeichert, die gemäß aktueller Standards gesichert ist.

Sollte ich zu einem späteren Zeitpunkt, die Löschung meiner Daten wünschen, so kann ich dies schriftlich oder telefonisch ohne Angabe von Gründen bei ... veranlassen.

Die Datenschutzerklärung für diese Anwendung liegt vor Ort auf und kann per E-Mail an ... angefordert werden.

Mir ist bekannt, dass ich meine Einwilligung jederzeit durch Übersendung eines Schreibens an die Universität Wien an widerrufen kann.

Den Aufklärungsteil habe ich gelesen und verstanden. Ich konnte im Aufklärungsgespräch alle mich interessierenden Fragen stellen. Sie wurden vollständig und verständlich beantwortet.

Eine Kopie dieser TeilnehmerInneninformation und Einwilligungserklärung habe ich erhalten. Das Original verbleibt bei der Studienleitung.

(Datum und Unterschrift der/des Teilnehmerin/Teilnehmers)

.....

(gegebenenfalls: Datum und Unterschrift des/der Erziehungsberechtigten)

.....

(Datum, Name und Unterschrift der Studienleitung)

.....

APÊNDICE G - MODELO DE CERTIFICADO DO EXAME I



POLH na Áustria

CERTIFICADO

Modelo (Nome completo)

Data de Nascimento: 01.01.2010

foi aprovada no

Exame de Português para Jovens Falantes I*

realizado em Viena nos dias 14 e 21 de junho de 2024.

Comissão Avaliadora:

assinatura

Daniella F. D. Ringhofer, BA, Lic.

assinatura

Mag. Alcides Murtinheira

Em cooperação com:

EMBAIXADA DO
BRASIL
VIENA

IC
INSTITUTO
CAMÕES
PORTUGAL
CLP Viena

Notas obtidas:

Recursos Linguísticos, Leitura, Escrita: Excelente (49,5/55)

Oralidade e Audição: Excelente (41/45)

Conceito final: Excelente (90,5/100)

Escala de Notas: 100 a 90 %- excelente// 89 a 80%- muito bom// 79 a 70%- bom// 69 a 60%- regular

* Português para Jovens Falantes I: O exame foi idealizado para alunas e alunos a partir da sétima série escolar inscritos nas aulas de Português como Língua de Herança na grade curricular austríaca. O falante comunica-se através da escrita, leitura, fala e compreensão auditiva em assuntos cotidianos como escola, lazer, festividades etc. É capaz de produzir textos sobre áreas familiares que descrevam suas experiências e impressões. Pode ainda opinar sobre planos e discussões. O nível linguístico mínimo para esse certificado: B1

Informação adicional: Através de sua fluência e alta adequação linguística nas situações de oralidade e escrita, a aluna demonstrou ter sólida desenvoltura em língua portuguesa que pode ultrapassar o nível B1 estabelecido para esse exame.

* Português para Jovens Falantes I: Die Prüfung wurde für Schüler*innen ab dem siebten Schuljahr konzipiert, die am Unterricht für Portugiesisch als Erstsprache in den österreichischen Schulen teilnehmen. Der Prüfling kommuniziert durch Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören in alltäglichen Situationen wie Schule, Freizeit, Feste usw. Er kann Texte zu vertrauten Themen verfassen, die seine Erfahrungen und Eindrücke beschreiben. Er kann auch seine Meinung in Diskussionen äußern und argumentieren. Mindestsprachniveau für dieses Zertifikat: B1

Zusätzliche Information: Durch ihren Redefluss und hohe Angemessenheit in den mündlichen und schriftlichen Situationen hat die Schülerin ein solides Sprachniveau im Portugiesischen bestätigt, was das B1-Niveau überschreiten könnte.

6 APÊNDICE H - MODELO DE CERTIFICADO DO EXAME II



POLH na Áustria

CERTIFICADO

Modelo (nome completo)

Data de nascimento: 01.01.2006

foi aprovada no

Exame de Português para Jovens Falantes II*

realizado em Viena nos dias 19 e 24 de junho de 2024.

Comissão Avaliadora:

Daniella Ringhofer, BA, Lic.

Dr. Karina de Rezende-Fohringer

Em cooperação com:

EMBAIXADA DO
BRASIL
VIENA

IC
INSTITUTO
CAMÕES
PORTUGAL
CLP Viena

Notas obtidas:

Recursos Linguísticos, escrita e leitura: Muito Bom (48,5/55)

Audição e oralidade: Excelente (42/45)

Conceito final: Excelente (90,5/100)

Escala de Notas: 100 a 90 %- excelente// 89 a 80%- muito bom// 79 a 70%- bom// 69 a 60%- regular

* Português para Jovens Falantes II: O Exame foi idealizado para jovens a partir dos 16 anos inscritos nas aulas de Português como Língua de Herança na grade curricular austríaca. O falante consegue desenvolver-se através da leitura, escrita, fala e audição em diversas situações, podendo interpretar, descrever, relatar e argumentar sobre diferentes temas. É capaz de produzir textos claros e estruturados em diferentes gêneros, expondo mais de um ponto de vista sobre um assunto. Pode expressar-se com fluidez e compreender sutilezas da língua. Nível linguístico mínimo para esse certificado: B2.

Informação adicional: Através de sua fluência e alta adequação linguística nas situações de oralidade e escrita, ... demonstrou ter sólida desenvoltura em língua portuguesa que pode ultrapassar o nível B2 estabelecido para esse exame.

* Português para Jovens Falantes II: Die Prüfung wurde für Schüler*innen ab 16 Jahren konzipiert, die am Unterricht für Portugiesisch als Erstsprache in den österreichischen Schulen teilnehmen. Der Prüfling kommuniziert durch Schreiben, Lesen, Sprechen und Hören in verschiedensten Situationen. Er interpretiert, beschreibt, berichtet und argumentiert über unterschiedliche Themen. Er kann klare und gut strukturierte Texte verfassen und dabei verschiedene Standpunkte äußern. Er kann sich flüssig ausdrücken und Feinheiten der Sprache erkennen. Mindestsprachniveau für dieses Zertifikat: B2.

Zusätzliche Information: Durch ihren Redefluss und hohe Angemessenheit in den mündlichen und schriftlichen Situationen hat ein solides Sprachniveau im Portugiesischen bestätigt, was das B2-Niveau überschreiten könnte.

7 APÊNDICE I- TRECHOS SELECIONADOS DAS ENTREVISTAS

O material a seguir apresenta trechos selecionados das entrevistas realizadas. Sua finalidade é exclusivamente ilustrar as expressões utilizadas pelos/as alunos/as nas diferentes categorias de análise e oferecer um modelo do procedimento de transcrição adotado. Ressalta-se que não se trata da totalidade do material trabalhado, mas apenas de exemplos representativos.

Categoria Motivos:

Sofia, tipo 2, prova 2, ciclo 2: *Zu einem fand ich's eigentlich ganz schön, eben, dass du quasi (...) nicht diesen Leistungsdruck hattest, aber zum anderen fand ich es auch schon ein bisschen schade, dass man dann im Zeugnis nur steht, teilgenommen und nicht irgendwie, ja gut oder sowas [04:03-04:19, linhas 91 a 94]. Ich habe eine Dokumentenmappe (...) und da glaube ich, ich gebe es schon rein, weil ja, ich finde es ganz cool eben, dass ich jetzt so quasi auch eine Bestätigung, so eine offizielle Bestätigung habe, dass ich sagen kann, ja, ich bin B2-Sprecherin in Portugiesisch... und nicht nur, dass ich sagen kann, ja, ich kann Portugiesisch. (...) Ja, also ich find's (...) ganz toll. [18:47-19:14, linhas 466 a 469].* (Tradução: Eu achava um pouco uma pena você só ficar no boletim que participou e não de alguma forma se foi bom ou algo assim. (...) eu tenho uma pasta de documentos e acho que vou colocar lá porque acho muito legal que agora eu tenha uma espécie de confirmação oficial, que eu possa dizer, sim, eu sou um falante B2 em português e não só que eu posso dizer, sim, eu posso falar português. Sim, eu acho isso muito bom).

Laura, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Eu não acho só importante ter o de português, né, mas sei lá, tipo, (...) é bom pro futuro também, porque aí você meio que (...) mostra também que você (...) tem o certificado, né, e você tem a possibilidade de, sei lá, ter um emprego com mais línguas e essas coisas. [12:39-13:05, linhas 221-223]*

Luis, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Ein Grund also, (...) wie meine Mutter erzählt hat, ist, wenn ich dieses Zertifikat habe, dass ich zum Beispiel, (...) wenn ich zum Beispiel jetzt in Portugal lebe und dort eine Arbeit suche, ist es für mich einfacher, einen Job zu finden, weil die wissen, dass ich Portugiesisch gelernt habe. (...) Ich kann es beherrschen, reden, schreiben und so weiterlesen kann, und das ist mir auch wichtig, weil ich in naher Zukunft vielleicht überlege, in Portugal oder in Brasilien einzuziehen. Und vielleicht dort zu arbeiten. (...) Und dieses Zertifikat wird es viel einfacher machen. [06:11-06:50, linhas 143-149].* (Tradução: Um dos motivos, como minha mãe me disse, é que se eu tiver esse certificado, por exemplo, se eu morar em Portugal agora e estiver procurando emprego lá, será mais fácil para mim encontrar um emprego porque eles sabem que eu aprendi português. Sei falar, escrever e ler, e isso também é importante para mim, porque talvez eu esteja pensando em me mudar para Portugal ou para o Brasil em um futuro próximo. E talvez trabalhar lá. E esse certificado tornará isso muito mais fácil.)

Helena, tipo 2, prova 2, ciclo 2: *Ich finde es einfach nur cool, dass ich so eine Bestätigung bekommen habe (...), weil das hilft mir auch so (...) für meine Zukunft, sagen wir so. Wenn ich jetzt in eine Arbeit gehe, die Portugiesisch braucht oder so, kann ich denen zeigen, (...) dass ich Portugiesisch kann [20:20-20:36, linhas 493-495]. Also, Muttersprache ist ein Zeugnis integriert, aber (...) halt nicht in Noten, sondern nur teilgenommen [21:42-21:50, linhas 530-532].* (Tradução: Eu simplesmente acho legal que eu recebi um comprovante, porque isso me ajuda no futuro. Digamos assim, se eu tiver um trabalho que precise de português, posso mostrar a eles, que eu sei português. (...) A língua materna é integrada no boletim, mas não as notas, apenas a participação.)

Hugo, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Ich wollte sie machen, (...) einfach um zu wissen, wie gut meine Portugiesischkenntnisse sind (...). Und ich wollte halt ein offizielles Zertifikat dafür, damit ich es wirklich sehe [02:40-02:55, linhas 59-60]. Also meine Mutter wollte es [03:02, linha 67]. Aber nicht mehr, als dass ich es wollte, (...) also nicht mehr, als dass ich wirklich (...) sehen wollte, wie gut ich Portugiesisch kann. [03:16-03:29, linhas 78-79]. Also wenn ich irgendwann mal einen Job machen will und (...) dann bei Bewerbung, also beim in meinem Lebenslauf kann ich dann angeben, dass ich Portugiesisch so und so gut kann. Und in Jobs wie, die sehr viel mit (...), also die sehr international arbeiten oder mit südamerikanischen Ländern oder so, könnte das sehr hilfreich sein [16:42- 17:16, linhas 333-337].*

(Tradução: Eu queria fazer isso simplesmente para saber o quanto minhas habilidades em português são boas. E eu só queria um certificado oficial para que eu pudesse realmente ver isso. (...) Minha mãe queria (...), mas não mais do que eu realmente queria, para ver se eu falava bem o português. (...) Se eu quiser trabalhar em algum momento e, quando me candidatar a um emprego, posso declarar em meu currículo que falo português muito bem e para trabalhos em empregos internacionais ou com países latino-americanos ou algo assim, isso pode ser muito útil.

Anita, tipo 2, prova 1, ciclo 1: *Ich gehe auf eine Tourismus-Schule und da bräuchte ich vielleicht mit meinem Praktikum, wo (...) ich halt beweisen soll, dass ich mehrsprachig bin, eben (...) zum Beispiel Spanisch und Englisch wird hier durch das Zeugnis geschrieben, wie gut ich spreche. Aber Portugiesisch können sie nicht (...) so beweisen, deshalb ist es eine gute Richtung, um das zu zeigen* [01:57- 02:18, linhas 43-47]. (Tradução: Eu estudo numa escola de turismo e talvez eu precise num estágio, onde eu tenha que comprovar que sou plurilíngue, e espanhol e inglês são comprovados através do boletim. Mas português eles não podem comprovar, por isso é uma boa direção para mostrar isso.)

Lucas, tipo 3, prova 2, ciclo 2: *Man hat einen Beweis, dass man, dass man die Sprache kann (...). Es gibt nur positive Effekte.* (Tradução: Você tem uma prova de que fala a língua. Só tem efeitos positivos). [15:13-15:33, linhas 219-221]

Theo, tipo 2, prova 2, ciclo 1: *Also, der wichtigste Grund ist wahrscheinlich einfach, um zu sehen, in welchem Niveau ich auf Portugiesisch bin, eben weil man von zu Hause es gewöhnt ist, eben viele alltäglich zu sprechen und so weiter, (...) und auch es ist einfach was anderes, wenn man das auch quasi dann, (...) auch auf Papier hat und weiß okay, wie gut kann ich jetzt tatsächlich auch Portugiesisch sprechen. Eben diese Sache mit dem Niveau ist sehr wichtig. (...) Was aber auch wichtig ist, wo ich mir gedacht habe, das ist sicher gut, ist das Zertifikat eben, dass man als Referenz verwenden kann, für Institutionen, vielleicht für Arbeit, wenn man irgendwo arbeitet oder vielleicht auch eben für eine Universität, eventuell. Genau, aber vor allem diese Einstufung war wirklich interessant, das zu wissen.* [01:28-02:22, linhas 38 a 47]. (Tradução: O motivo mais importante provavelmente é apenas para ver em que nível estou em português, justamente porque em casa você está acostumado a falar muito de assuntos do dia a dia e tal e, é diferente, quando se tem algo no papel e sabe, ok, o quão bom é meu português agora. Essa coisa de nível é muito importante. Mas o que também é importante, que pensei, é certamente bom ter um certificado, que se possa usar como referência em instituições, talvez para o trabalho, ou talvez também para a universidade eventualmente. Principalmente esse nivelamento foi interessante saber.)

Isabel, tipo 3, prova 1, ciclo 1: *Weil ich wollte es mir selber beweisen, dass ich das selber schaffen kann, in meiner Muttersprache eine Prüfung zu machen, (...) weil auch meine Eltern zuerst gesagt haben: Du willst die Prüfung machen? Traust du dir wirklich zu? Und ich war so: Ja, ich schaff das! Ich kann das! Ja und ich habe auch sehr viel dafür gelernt* [00:57- 01:08, linhas 22 a 30]. (Tradução: Então, porque eu queria provar a mim mesma que poderia fazer um exame na minha língua materna. Porque meus pais disseram: você quer mesmo fazer o exame? Você realmente confia mesmo? E eu fiquei tipo: Sim, eu consigo! Eu posso fazer isso. Sim, e também estudei muito para ela).

Júlia, tipo 1, prova 2, ciclo 2: Eu acho que é uma experiência muito importante se a pessoa está fazendo essas aulas. (...) Acho que é legal ter um certificado para você saber e você ter conhecimento do quanto você aprendeu nesse último tempo. E (...) mesmo que seja difícil, você sempre pode melhorar e você tem a opção de fazer a prova em outras vezes. Então, acho que não tem que ter medo e fazer é bem importante [17:28- 17:56, linhas 395 a 399].

Pedro, tipo 1, prova 2, ciclo 2: É importante porque é um jeito de medir também todo o progresso que está fazendo na aula e também pra testar mesmo. (...) Só a aula sem nada assim, daí acaba às vezes (...) ainda mais por alguém que já fala português como língua materna (...). Acaba que daí você está treinando português assim na aula, sem realmente pôr na prática tanto assim. Pelo menos a parte escrita, né. O que foi falado é obvio que ainda fala no dia a dia em casa e tal [03:11-03:26, linhas 73-81].

Matthias, tipo 2, prova 2, ciclo 1: *Als Erinnerung, glaube ich, (...) weil ich viel dafür gemacht habe* [01:43-01:48, linha 40]. (Tradução: Como lembrança, acho, porque eu fiz muito por isso).

Léo, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Porque fazia tempo que eu não fazia uma prova de português [02:43-02:46, linha 57]. Ah, me lembrou muito o formato das provas que eu fazia quando eu tava no Brasil. (...) De ler texto, aí falar se tá certo ou errado, aí fazer pergunta [03:09-03:20, linhas 65 a 70].

Luís, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Ich wollte diese Prüfung machen, um zu sehen, wie meine Kenntnisse sind. (...) Ich hatte noch nie davor eine Portugiesisch-Prüfung und ich wollte halt mal sehen, wie es so ablaufen wird* [05:13-05:33, linhas 119-121]. *Ich war schon neugierig auf die Prüfung. Ich wollte sehen, wie es so ist, ob es schwer ist, ob es einfach ist. (...) Aber ich wollte auch sehen, wie meine Note ist und so, ob ich gut bin oder ob ich noch lernen muss* [05:44- 06:02, linhas 133-135]. (Tradução: Eu quis fazer essa prova para ver como estão meus conhecimentos. Eu nunca tinha feito uma prova de português e queria saber como seria (...). Eu estava muito curioso sobre o exame, queria ver como era, se era difícil ou fácil. Também queria saber minha nota, se estou bem ou se tenho que aprender mais.

Paula, tipo 2, prova 1, ciclo 1: Porque eu queria ver qual é o nível mesmo porque, sabe? Eu não tinha muita certeza. Eu achei bom para, sabe (...) testar quanto eu sou boa nessa língua e os pais também queriam ver isso, então, eles falavam assim: Por que você não faz? Eu também não vi motivo para não fazer, sabe? Então eu tentei fazer (...) assim, fazer o melhor, e, só pra ter uma noção assim, pra ver mesmo [02:08- 02:37, linhas 31-36].

Sofia, tipo 2, prova 2, ciclo 2: *Also ich habe es mir überlegt, dass ich vielleicht irgendwann mal vielleicht ein Auslandssemester oder Auslandsjahr (...) oder so was* [08:22-08:28, linhas 205-206]. (Tradução: Então eu pensei em talvez algum dia de eu passar um semestre no exterior ou um ano no exterior ou algo assim).

Ana, tipo 1, prova 2, ciclo 2: Se eu tiver que mudar para algum lugar que fala português, (...) se eles precisarem de algum comprovante que eu falo português, eu posso mostrar o certificado. E tipo, pra trabalhar no futuro, é bom também ter uma prova que você fala português [02:18- 02:28, linhas 48-49].

Categoria adequação do exame e duas subcategorias de nível e formato:

Léo, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Gramática eu achei fácil, só fiz um erro [11:47-11:51, linha 294].

Alex, tipo 1, prova 1, ciclo 2: É que foi relativamente fácil a prova, eu achei. Eu não acertei tudo, mas eu achei que foi relativamente fácil. (...) Não, achei que (...) foi, foi tranquilo. Não foi fácil demais. [05:43-06:54, linhas 105-108]

Laura, tipo 2, prova 1, ciclo 2: Eu achei que ela foi fácil. Na verdade, eu pensei que ela seria bem mais difícil (...). Eu também achei fácil as coisas de (...) leitura. Eu acho que a coisa mais, assim (...) que foi o mais difícil, foi mesmo a escrita, porque, como já tinha falado, eu tenho mais problema na escrita do que nas outras coisas [04:44-05:22, linhas 75-78].

Guilherme, tipo 1, prova 1, ciclo 1: Vamos colocar de zero a 5, sendo 5 o nível mais difícil e zero o nível mais fácil, eu diria que foi um entre 2 ou 3, sólido. (...) Algumas perguntas tinham certa dificuldade, mas em maioria elas foram tranquilas [02:13-02:25, linhas 35-37].

Paula, tipo 2, prova 1, ciclo 1: Eu me saí assim, bem, (...) assim, não muito bem, mas como eu também estou assim na escola, mais ou menos. Então, para mim, eu achei bem assim. (...) não foi muito difícil, não foi muito fácil. Assim, né, que eu não estudei muito. Então sabe, pode ser que eu podia ter feito alguma coisa melhor, mas achei justo [05:53-06:14, linhas 102-105].

Hugo, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Also ich finde, es liegt so auch daran, dass ein Portugiese dabei war. Aber halt auch daran, dass ich nur also nicht wirklich zu Hause jetzt Sachen (...) beschreibe auf Portugiesisch, sondern ich verwende Alltagssprache, also. Wo ist das? Wie ist das? Wo ist er? Und nicht genau jetzt: ja, dieses Mädchen trägt einen Rock, (...) auf Portugiesisch* [13:19-13:54, linhas 269-272]. (Tradução: Acho que tem a ver com um (professor) português estar lá. Mas também porque eu não descrevo as coisas em português em casa, eu uso a linguagem cotidiana. Onde é isso? Como está? Onde ele está? E não: essa garota está usando uma saia).

Marcos, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Eu acho que quando é leitura, você tem que estar interessado no tema pra você se concentrar 100%. Mas eu acho que não fui tão bem como eu esperava ser na leitura, (...) que também foi muito texto, então foi também difícil de realmente entender o que é isso, e ainda resumir tudo [06:55- 07:28, linhas 320-323].

Léo, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Eu tenho que admitir que eu, (...) para textos muito grandes, é um problema. Aí, às vezes, eu acabo, tipo, vai isso [11:18-11:28, linha 281]. Eu não lembro se eu achei o texto complicado ou grande [11:38-11:43, linha 290].

Ana, tipo 1, prova 2, ciclo 1: A compreensão escrita foi (...) eu entendi, eu acertei tudo. Foi simples, gostei, não foi nada muito complicado, igual o que eu tinha lá no Brasil, porque a escola que eu tava era bem puxada. Aí era tudo quase impossível [03:39-04:02, linhas 69-72].

Theo, tipo 2, prova 2, ciclo 1: *Der Schwierigkeitsgrad war erwartbar, weil ich wusste (...), eben ok, es ist eher so ein Niveau B2- B1, vielleicht B2-C1 circa. Da wusste ich, ok, das wird deutlich herausfordernder. Deshalb hat es mich nicht überrascht von der Schwierigkeit her, (...) ich fand es schon anspruchsvoll, aber es war vor allem vom Lesen her, ich fand es vor allem anstrengend, irgendwie, weil man sehr viel lesen musste und weil es war schon auch herausfordernd, (...) von der Konzentration her* [03:44-04:29, linhas 88-94]. (Tradução: O nível de dificuldade era de se esperar, porque eu já sabia. É mais um nível B2-B1, talvez B2- C1. Então eu sabia que isso seria significativamente mais desafiador. Então não me surpreendeu em termos de dificuldade, achei desafiador, principalmente as leituras, porque tínhamos que ler muito e foi desafiador quanto à concentração).

Júlia, tipo 1, prova 2, ciclo 2: Eu não achei muito difícil, eu achei que ia ser um pouco mais. (...) Eu estava com medo porque fazia tempo que eu não fazia nada assim de português, mas foi um nível bom [10:43-10:59, linhas 243-245].

Hugo, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Ich meine, eigentlich sind in der (...) ich glaub, das so personalisieren auf die einzelnen Klassen, weil zum Beispiel in meiner Klasse sind ja viel mehr, die Portugiesisch fließend sprechen können, und für die das viel einfacher ist. Und ich denke für die wäre eine Schularbeit im Niveau von einer Deutschschularbeit so (...) angemessen. Aber in der anderen Gruppe, die vor mir, für die wäre eine Fremdspracheprüfung besser* [08:26-09:10, linhas 173-177]. (Tradução: Acho que tem que ser personalizado para cada turma, porque na minha turma, por exemplo, há muitos outros que falam português fluentemente e é muito mais fácil para eles. E acho que para eles uma no nível de um trabalho escolar alemão seria apropriado. Mas no outro grupo, o que está na minha frente, um teste de língua estrangeira seria melhor para eles).

Pedro, tipo 1, prova 2, ciclo 2: Acho que é melhor como língua estrangeira mesmo. Meio que tem bastante aluno que não é, (...) que português não é a língua materna, que só mais alemão. E também por causa que daí o maior foco da aula de português teria que ser mais em como escrever um texto do que na língua em si, tipo, (...) mais estrutura do texto e tal [06:17- 06:39, linhas 145-148].

Léo, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Sim, de redação tinha bastante no Brasil. Tipo (...), eu acho que em toda prova de português tinha, tipo, um texto pra ler, responder perguntas. Aí, do nada, vinha uma outra coisa pra fazer um texto aleatório [04:00- 04:13, linhas 93-95]. O de alemão também é bom, só que eu acho que você não vai usar muito pra vida um texto de analisar outro texto [05:29-05:47, linhas 131-132].

Sofia, tipo 2, prova 2, ciclo 2: *Ich persönlich finde es leichter, so wie es war, also mit den (...) sowie bei den Fremdsprachen. Weil quasi für das Deutschniveau, diese Deutschtexte gut zu schreiben, finde ich, braucht man ein recht hohes Niveau und dann recht hohes Textverständnis und so. Und ich finde, das ist auch einfach schwer umsetzbar ist. Also (...) ich meine, klar ist Portugiesisch meine Muttersprache, aber ich bin trotzdem nicht in Brasilien aufgewachsen. und deswegen hat es trotzdem Herausforderungen für mich gegeben. (...) Und ich musste die Sprache trotzdem quasi wie in der Schule auch lernen, also verbessern und so. Und deswegen finde ich, ist es für mich eben leichter gewesen so* [12:26-13:20, linhas 316-323]. (Tradução: Pessoalmente, acho mais fácil do jeito que foi, ou seja, assim como no caso das línguas estrangeiras. Porque para o nível de alemão para escrever bem esses textos em alemão, eu acho, você precisa de um nível bastante alto e, em seguida, compreensão de texto bastante alta e assim por diante. E acho que isso é difícil de implementar. Claro, português é minha

língua materna, mas não cresci no Brasil e por isso tive desafios. Eu tive que aprender a língua quase que como na escola, melhorar e assim. E por isso, acho que foi mais fácil assim).

Luís, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Eher die Fremdspracheprüfung, weil man (...) ich finde, wenn man nur Text schreibt, also Geschichten und so weiter, dass man nicht wirklich bewerten kann, wie wirklich deine Kenntnisse sind. Und ja, weil hier ist bei der portugiesischen Prüfung, ja alles, zum Beispiel: Audio, Lesen, Grammatik und das finde ich besser als nur Text schreiben, weil da wird nur aus deiner Grammatik hervorgehoben, ob du es kannst oder nicht* [11:20- 11:56, linhas 258-263]. (Tradução: como exame de língua estrangeira, porque acho que se você só escrever textos, ou seja, histórias e assim por diante, não é possível avaliar realmente a qualidade do seu conhecimento. E sim, porque aqui na prova de português tudo é testado, por exemplo: áudio, leitura, gramática, e acho que isso é melhor do que apenas escrever um texto, que só enfatiza sua gramática, se você sabe fazer isso ou não).

Categoria acréscimo de valor às aulas e quatro subcategorias de preparo, progresso, relevância e recomendações:

Alex, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Eu não me preparei, não. Tava na semana de aula, tinha um monte de prova na semana. (...) Não teve tempo para me preparar, e já vim confiante no que vem, então não precisou [02:06-02:16, linhas 45-47].

Anita, tipo 2, prova 1, ciclo 1: *Ich hab halt immer so mitgearbeitet und (...) diese Zettel habe ich mir da was so gemerkt, sag ich jetzt mal, (...) irgendwie indirekt so dazu was gelernt, aber irgendwie ich denke das meiste war schon da. Also ich wusste es schon* [02:44-02:58, linhas 62-64]. Eu sempre participei das aulas e essas folhas eu meio que guardei na mente, de alguma forma aprendi indiretamente, mas de alguma forma acho que a maioria das coisas já estava lá, eu já sabia.

Matthias, tipo 2, prova 2, ciclo 1: *Also, die meisten Vorbereitungen fand den Unterricht statt. Aber ich habe zu Hause auch ein bisschen was gemacht, (...) die Grammatik ein bisschen geübt und Texte habe ich auch zu Hause* [02:11-02:24, linhas 55-57]. *Mit Hilfe von meiner Mutter* [02:27, linha 63]. (Tradução: A maior parte do preparo ocorreu na aula. Mas também fiz alguma coisa em casa, treinei um pouco de gramática e textos. (...) Com a ajuda da minha mãe).

Luís, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Im vorigen Jahr haben wir uns drei Monate nur auf die Prüfung konzentriert, da haben wir viel Grammatik gemacht, viele Leseübungen und davor nicht, da haben wir mehr so Spielchen gemacht und so weiter* [04:29-04:47, linhas 103-105]. (Tradução: No ano passado, nos concentramos no exame por três meses, fizemos muita gramática, muitos exercícios de leitura e, antes disso, não, fizemos mais joguinhos e assim).

Júlia, tipo 1, prova 2, ciclo 2: Eu lembro que antes a gente fez duas redações que me ajudaram bastante, porque fazia tempo que eu não fazia redação em português (...) e você me deu algumas dicas e ajudou bastante [06:40-06:50, linhas 159-161].

Isabel, tipo 3, prova 1, ciclo 1: *Also ich habe den Stoff bekommen, und ich habe mir dann pro Thema quasi alles genau aufgeschrieben auf den Zetteln, und diese Zettel habe ich dann halt mehrmals am Tag oder ein paar Mal in der Woche durchgegangen und gelernt. (...) Und auch mit einer Freundin, die auch in denselben Portugiesischkurs geht, haben wir uns getroffen und da haben wir auch gemeinsam Portugiesisch gelernt, den Stoff* [01:51-02:13, linhas 53-57]. (Tradução: Eu recebi a matéria e eu escrevi por tema tudo bem certinho em folhas e essas folhas eu li e estudei várias vezes ao dia ou algumas vezes por semana e também com uma amiga que faz comigo o curso de português, nós nos encontramos e estudamos juntas a matéria).

Lucas, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Ich glaub, ich hab ein bisschen übertrieben. Wirklich ja, mir alles aufgeschrieben, was auf dem Zettel war, Und ja, dann hab ich viel mit meinem Onkel, weil der ist jetzt auch Portugiesischlehrer, gelernt. (...) Und einfach die wichtigsten Sachen, habe ich schon ein paar Stunden* [linhas 06:12- 06:31, 163-166]. *Also, ich habe mich besser vorbereitet, weil ich auch motiviert war. Ich wollte auch schon irgendwas erreichen, also jetzt nicht planlos dahingehen und ja. Darum denke ich, habe mich seit dieser Zeit, wo ich für die Prüfung gelernt habe, verbessert, mehr als in den anderen Jahren* [16:34-16:55, linhas 438-441]. (Tradução: Acho que exagerei um pouco. Então, de fato, sim, eu escrevi tudo o que estava nos papeis. E sim, depois estudei muito com meu tio, porque agora ele é professor de português. E as coisas mais importantes, sim, algumas horas. (...) Eu me preparei

melhor pois estava motivado. Eu queria alcançar algo e não chegar lá sem planos, por isso eu penso, eu melhorei muito desde que eu estudei para essa prova, mais que nos outros anos).

Alex, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Abertamente, eu não realmente melhorei, mas pelo fato de estar falando frequentemente uma vez por semana também não piorou. Ficou pra não enferrujar, porque quando enferruja é complicado, porque fica difícil para voltar depois. Mas ficou (...) se manteve bem. Não enferrujou [10:18-10:38, linhas 185-188].

Pedro, tipo 1, prova 2, ciclo 2: Não sei se foi tanto progresso quando só lembrava das coisas que eu aprendi no Brasil [11:32-11:38, linha 259].

Marcos, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Progresso, realmente, não ia dizer. Progresso, para mim, nessa prova, seriam os meus erros que eu fiz e o que eu posso melhorar. (...) Isso seria para mim um progresso [15:41-15:54, linhas 468-469].

Laura, tipo 2, prova 1, ciclo 2: Eu não sei, acho que o meu vocabulário ainda é o mesmo. [20:28, linha 367]. (A escrita) eu acho que sim, porque a minha escrita também já melhorou muito [20:41, linha 372]. Verbos e também as formas de tempo, eu também aprendi [20:58, linha 380]. No último ano eu também escrevi mais textos [21:17, linha 388]. Quando eu recebi o meu certificado, eu vi que o meu resultado foi bom. Eu pensei que seria pior, mas não é. Então, eu me sinto bem mais segura de falar português também com as pessoas, (...) não só a família [21:31- 21:50, linhas 397-399].

Luís, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Also meine Grammatik ist schon viel besser geworden als vor ein paar Jahren (...) und bei der Prüfung, weil wir viel auf Grammatik geachtet haben, finde ich schon, dass es besser geworden ist. Und ja, (...) also von einer Skala von 1 bis 10, so eine 8* [17:06-17:23, linhas 376-378]. *Ich habe halt nach der Prüfung mehr angefangen mehr Portugiesisch zu reden auch. Ich hab auch angefangen, zum Beispiel Wörter, die ich nicht kannte, aber gehört hab, zu googeln, um zu wissen, was das bedeutet und so, und deswegen find ich schon, dass mein Portugiesisch besser geworden ist.* [18:55-19:19, linhas 423-427], (Tradução: Minha gramática melhorou em relação aos últimos anos e a prova, porque eu prestei mais atenção à gramática, por isso acho que melhorou. (...) Eu também comecei a falar mais português depois da prova. Também comecei a pesquisar no google palavras que eu não conhecia, mas que já tinha ouvido, por exemplo, para saber o que significavam e assim por diante, e é por isso que acho que meu português melhorou.

Paula, tipo 2, prova 1, ciclo 2: Progresso (...), mas agora, quando tô pensando não muito grave, pode ser um pouquinho, sabe? Tá, mas assim: ah vai vir isso, eu preciso agora saber, sabe? Mas, assim, não muito, não [10:14-10:32, linhas 190-192]

Lucas, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Vor der Prüfung konnte ich glaube ich ein paar Vokabeln noch gar nicht, oder ich wusste nicht genau, was sie heißen. (...) Und auch besser ausdrücken kann ich mich nach der Prüfung besser, würde ich sagen* (07:43-07:58, linhas 207-209). *Also auch beim Schreiben, da halt manche Fehler, die mir halt früher passiert sind, habe ich nicht mehr gemacht und dann, auch paar Wörter haben mit ziemlichen Ähnlichkeiten. Wenn man die auch ausspricht und redet, dann (...) schreibt man die auf gleich auch wie den anderen Fremdsprachen und das habe ich dann halt herausgefunden, weil das wusste ich davon nicht* [18:37-18:57, linhas 488-492]. (Tradução: Eu realmente acho que sei mais que antes do exame, porque não sabia algumas palavras ou não sabia exatamente o que significavam, e sei me expressar melhor depois do exame, eu diria. (...) Também ao escrever, porque alguns erros que eu costumava cometer não cometo mais e também tenho algumas palavras com muitas semelhanças. Se você as pronuncia e fala, então você as escreve da mesma forma que em outros idiomas estrangeiros, e eu descobri isso porque não sabia antes).

Hugo, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Also es gibt ein, so ein Sicherheitsgefühl, das man halt beweisen kann, dass man diese Sprache halt so wirklich kann. Und (...) ja, es gibt eine unterbewusste Sicherheit* [21:28-21:54, linhas 424-426]. (Tradução: Há uma sensação de segurança de que você pode provar que realmente sabe esse idioma, sim, há uma segurança inconsciente).

Helena, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Es ist auch gut so für meinen Selbstbewussten gewesen* [02:40, linha 64]. (Tradução: Isso também foi bom para a minha autoconfiança).

Marcos, tipo 1, prova 1, ciclo 2: É assim, se eu agora vejo minha prova e eu leio também, eu posso ver que às vezes faço os mesmos erros. Então, talvez, na próxima vez eu consiga lembrar de novo e não fazer o mesmo erro [15:03-15:18, linhas 456-458].

Sofia, tipo 2, prova 2, ciclo 2: *Das hat kaum einen Unterschied gemacht. Also ich habe eigentlich versucht nicht wirklich viel an die Prüfung zu denken, weil sie mich ein bisschen nervös gemacht hat. Deswegen ja, (...) also ich wollte das sowieso bis zum Ende der Schulzeit machen* [21:02-21:26, linhas 509 -511]. (Tradução: não fez muita diferença. Eu tentei não pensar muito na prova porque ela me deixava um pouco nervosa. Eu queria (cursar as aulas) até o final da escola de qualquer maneira).

Lucas, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Es ist ja, man macht mehr, aber ich glaub nicht nur, weil, wegen der Prüfung, sondern auch weil man älter ist. Darum finde ich, auch wenn man die Prüfung zu jung machen müsste, 1.2. Klasse Volksschule, wäre, ich glaube viel zu früh, weil da ist man auch einfach nicht motiviert für sowas. (...) Und das ist eben auch nicht, also den Personen, auch nicht so wichtig. Sehe ich auch bei meiner Schwester, zum Beispiel, die sieht noch nicht so wichtig, aber ich glaube das kommt erst später noch* [16:12-16:32, linhas 423-428]. (Tradução: Faz-se mais, mas não apenas por causa da prova, mas porque ficamos mais velhos. Por isso acho que se tivéssemos que fazer essa prova muito jovens, como primeiro ou segundo ano do primário, seria muito cedo, porque você simplesmente não está motivado, para a pessoa não é importante. Eu vejo assim com a minha irmã, ela não vê importância, mas acho que virá mais tarde).

Hugo, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Ich habe also auch wegen der Prüfung, ja immer so on und off zu Hause mit meiner Mutter gelernt. Also sie hat immer beim Zeitpunkt begonnen, so eine Konversation zu beginnen. Und (...) da hat sie mir dann einfach geholfen, die Wörter richtig zu verwenden und das hat geholfen und das war es halt auch im Zusammenhang mit der Prüfung, also, ja, schon* [19:35-20:15, linhas 386-391]. (Tradução: Por causa da prova eu volta e meia estudava em casa com a minha mãe. Ela sempre começava uma conversa e me ajudava a usar as palavras certas, e isso estava relacionado à prova).

Júlia, tipo 1, prova 2, ciclo 2: Eu acho que quando não tem prova, as pessoas não se cobram muito, então, às vezes, fica meio entediante, ao certo ponto. E (...) quando tem prova você se sente obrigado a prestar atenção e tá mais presente nas aulas. Então eu acho melhor quando tem mais essa obrigação de saber que tem uma prova no final [13:42-14:09, linhas 314-318].

Marcos, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Eu acho que uma prova é sempre bom para memorizar as coisas, para saber onde estão os seus pontos fracos, os seus pontos fortes [21:04-21:13, linhas 524-528].

Paula, tipo 2, prova 1, ciclo 1: Eu pensei assim, isso que ela vai falar agora é pra prova, isso é importante, é melhor eu escrever tudo mesmo [10:39-10:46, linhas 197-198].

Isabel, tipo 3, prova 1, ciclo 1: *Auch so als unverbindliche Übung bist du (...) ja, machen wir halt keine Hausübung, weil unverbindlich, was bringt mich so? Aber dann, wenn man die Prüfung hat, das merkt man so ok, jetzt muss ich lernen für die Prüfung. Jetzt muss ich mir das merken, ja und dadurch lernt man auch mehr* [06:36-06:47, linhas 197-200]. (Tradução: Como exercício sem nota você (...) ah, não precisamos fazer dever, é exercício facultativo, do que me acrescenta? Mas depois, quando se tem a prova, percebe-se, ok, agora tenho que estudar para a prova, agora eu tenho que guardar essa matéria, sim, aprende-se também mais).

Helena, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Also es ist schon so ein Push, du hast es schon gut gemacht. Aber ich würde so oder so immer portugiesisch Unterricht gehen, wenn es nur geht* [22:33-22:48, linhas 548-549]. (Tradução: É um estímulo que você se saiu bem, mas eu faria de qualquer forma aulas de português, enquanto dá).

Pedro, tipo 1, prova 2, ciclo 2: Acho que depende do aluno, que eu sei que tem bastante aluno também que prefere não ter prova e tal, mas digo para aluno que nem eu, é bastante motivação assim [10:45-10:55, linhas 242-243].

Lucas, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Also wäre das jetzt die einzige (Prüfung), dann vielleicht wäre das dann kein Grund mehr. Also (...) wenn man die gemacht hat, danach noch zu kommen, aber es gibt ja noch einen und ja, also die würde ich auf jeden Fall auch noch gerne machen und ja schauen wir mal. Wenn*

es noch eine Dritte gibt, dann die auch. Aber der ist ja schon ein Grund weiterzumachen [17:23-17:44, linhas 452-455]. (Tradução: Se esse fosse o único (exame) agora, talvez isso não houvesse mais motivo para continuar. Mas há outro e sim, eu definitivamente gostaria de fazer esse outro também e vamos ver. Se tiver um terceiro, ele também. Mas isso já é um motivo para continuar).

Laura, tipo 2, prova 1, ciclo 2: Eu ia recomendar para os alunos fazerem a prova, porque não é nada difícil e é algo que pode te ajudar mesmo. E é bom você ganhar um certificado. Não só de português, mas sei lá, qualquer língua mesmo [22:55-23:17, linhas 421-423].

Theo, tipo 2, prova 2, ciclo1: *Es war sehr gut eben, dass es eine freiwillige Prüfung ist, das heißt, es passiert nichts. Wenn man sie nicht schaffen sollte, man kann sie immer wieder versuchen* [09:56-10:20, linhas 236-237]. (Tradução: Foi muito bom ser voluntária, significa, não acontece nada. Se você não conseguir, pode tentar de novo).

Matthias, tipo 2, prova 2, ciclo 1: *Ich würde ihnen sagen, dass, wenn sie schon länger im portugiesischen Unterricht sind, dann sollten Sie es definitiv machen. Weil es schadet nicht. Und dieses Zertifikat ist im Endeffekt dann schon wert* [07:53-08:11, linhas 234-236]. (Tradução: Eu diria a eles que, se eles já estão há mais tempo na aula de português, então eles deveriam definitivamente fazer, porque não pode fazer mal e esse certificado no final das contas tem valor).

Guilherme, tipo 1, prova 1, ciclo 1: Não importa a nota que você tirar. Só de você ter tido a coragem de ir lá, fazer mostrar que você tem uma certa dominância em português é uma coisa muito boa [07:35-07:59, linhas 124-126].

Júlia, tipo 1, prova 2, ciclo 2: Eu acho que é uma experiência muito importante se a pessoa tá fazendo essas aulas. (...) Acho que é legal ter um certificado para você saber e você ter conhecimento do quanto você aprendeu nesse último tempo. E mesmo que seja difícil, você sempre pode melhorar e você tem a opção de fazer a prova em outras vezes. Acho que não tem que ter medo e fazer é bem importante [17:28-17:56, linhas 395-399].

Theo, tipo 2, prova 2, ciclo 1: *Ich würde grundsätzlich, würde ich es auf jeden Fall empfehlen, die Prüfung zu machen, weil es tut nicht weh sozusagen, es ist einfach, man muss nirgendwo hinfahren, man kann es gleich hier machen. Es ist gewohnte Atmosphäre und auch man muss sich auch nicht so unbedingt vorbereiten, das ist Ziel der Prüfung, so wie ich das verstanden habe, war ja nicht, dass man eben dafür lernt und dann ein besonders gutes Ergebnis bekommt, sondern zu schauen wie ist mein Status, wie (...), wie bin ich momentan. Und eben wenn man das so sieht, finde ich das eben gut, wenn man es verhaut, passiert nichts im (...) Und, genau, (...) man kann eigentlich nur davon profitieren* [11:02-11:49, linhas 265-272]. (Tradução: Eu recomendaria com certeza fazer o exame porque não doi, digamos assim, é fácil, você não precisa ir a lugar nenhum, pode fazer aqui mesmo. É ambiente familiar e também você não precisa necessariamente se preparar, esse é o objetivo do exame, pelo que entendi, não é você estudar para isso e depois tirar um resultado particularmente bom, mas ver como está meu estado, como, como eu estou atualmente se você se der mal, não acontece nada. Só há a lucrar).

Sofia, tipo 2, prova 2, ciclo 2: *Ich würde ihnen empfehlen, dasselbe zu machen, wie ich es damals gemacht habe und (...) sie einfach schreiben und eben (...) entweder man schafft sie oder man schafft sie nicht. Aber ich glaube, man hat nicht wirklich, also quasi, wenn du sie nicht schaffst, dann bist du genau auf demselben Stand wie vor der Prüfung, das heißt es ist (...) man verliert nichts* [25:31-25:53, linhas 631-635]. (Tradução: Eu recomendaria que eles fizessem a mesma coisa que eu fiz na época e simplesmente o fizesse e ou eles conseguem ou não. (...) Então, tipo, se eles não fizerem, então eles estão exatamente no mesmo nível que estavam antes do exame, ou seja, não se perde nada).

Sofia, tipo 2, prova 2, ciclo 2: *Selbst suchen würde ich glaub nicht. Also ich glaub es wär mir einfach nicht in den Sinn gekommen, dass ich mir jetzt sage, ja, ich mach jetzt eine Prüfung, um eine Auszeichnung zu bekommen im Portugiesisch, um zu wissen, welches Level ich bin. (...) Ich glaube, das hätte ich mir so nicht gedacht* [24:52-25:02, linhas 613-616]. (Tradução: Acho que eu não teria procurado. Então eu acho que não teria me ocorrido que eu agora diria para mim mesmo, sim, eu vou fazer um exame para receber uma certificação em português, para saber que nível eu estou. Acho que não teria pensado assim).

Laura, tipo 2, prova 1, ciclo 2: Eu acho que não. Porque, sei lá, se fosse sobre a Embaixada, então o nome Embaixada meio que (...) parece que a prova seria bem mais difícil [22:11-22:26, linhas 409-410].

Hugo, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Ich finde, die Lernatmosphäre passt in Portugiesisch. Und ich will jetzt auch nicht noch mehr Tests oder Schularbeiten außerschulisch, (...) weil die Tests und Schularbeiten in der Schule sind sowieso schon stressig genug* [05:42-06:05, linhas 125-127]. (Tradução: O ambiente de aprendizado em português é o ideal. E não quero mais provas ou trabalhos escolares fora da escola, porque as provas já são estressantes o suficiente).

Luís, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Man muss dann auch für die Schule lernen und dann auch hier im Portugiesisch, und das kann schon ein bisschen stressig sein* [03:31-03:44, linhas 76-77]. Tradução: Você também tem que estudar para a escola e depois também aqui em português, e isso pode ser um pouco estressante).

Categoria Aceitação da língua pluricêntrica:

Ana, tipo 1, prova 2, falante de PB, ciclo 1: Eu acho bom, porque nem todo mundo fala só português do Brasil e nem todo mundo fala só português de Portugal. Aí (...) é bom você conseguir ouvir também pessoas de outros lugares. Tipo, eu pessoalmente nunca ouvi gente da Angola. falando português. Seria também interessante colocar. Mas a gente fala mais de português de Portugal, né? (...) De vez em quando eu vejo na TV, a gente ouve um trecho tal, eu acho engraçado, né? Porque eles falam bem rápido e de vez em quando eles ignoram umas letras [06:51-07:24, linhas 132-137].

Theo, tipo 2, prova 2, falante de PB, ciclo 1: *Aufgefallen nicht, nur das nur, dass eben die, das sowohl europäisches Portugiesisch als auch brasilianisches Portugiesisch gleich viel verwendet wurde. Aber was ich eigentlich sehr gut finde, weil man dann eben nicht nur sozusagen weiß, ok, ich kann in dem einem Land mich gut verständigen und dafür nicht im anderen Land. Das ist nicht schlecht, sondern es ist gut: (...) Ich weiß ok, ich kann in beiden Ländern. kann ich mich gut verständigen und das ist sehr gut. Weil ich meine, Portugal zum Beispiel wird auch immer beliebter als Reiseziel auch Brasilien als großes Land von (...) mit viel Potential und so für die Entwicklung und auch wichtig* [04:40-06:07, linhas 106-113]. (Tradução: Foram usados na mesma proporção o português europeu quanto português brasileiro, mas na verdade achei muito bom, porque aí você sabe, por assim dizer: Ok, eu posso ser capaz de me comunicar bem em um país, mas não no outro, o que seria obviamente ruim. Mas assim é bom: Eu sei, posso me comunicar bem em ambos os países e isso é muito bom porque Portugal, por exemplo, também está se tornando cada vez mais popular como destino de viagem, assim como o Brasil, como um grande país de (...) com muito potencial para desenvolvimento e também importante).

Matthias, tipo 2, prova 2, falante de PE, ciclo 1: *Ich glaube, dass es gut ist, weil so hat jeder die gleichen Chancen, wenn einer zum Beispiel nur brasilianisches Portugiesisch spricht und einer, portugiesisches Portugiesisch, dann haben die beide die gleichen Chancen. (...) Ja also, ich glaube, das ist ziemlich verständlich auch gewesen* [04:43-05:05, linhas 143-145]. (Tradução: Acho bom, porque assim todos têm a mesma chance se, por exemplo, alguém só fala português do Brasil e um, português de Portugal, ambos têm as mesmas chances. Eu acho que foi bem compreensível).

Alex, tipo 1, prova 1, falante de PB, ciclo 2: Acho que tipo foi bom do jeito que foi, porque sempre tem pessoas que falam da outra variante. Então, fazer só para uma não seria muito justo. A não ser que fosse uma prova diferente, mas isso não faria sentido. (...) Eu acho que é a mesma língua ainda, então faz sentido testar um pouco aí [07:00-07:25, linhas 126-129].

Pedro, tipo 1, prova 2, falante de PB, ciclo 2: Talvez faça sentido sim, não sei se é tão importante ainda mais quando a maioria dos alunos é do Brasil. Tipo, talvez uma coisa ou outra de Portugal faz sentido assim, ainda mais por estar na Europa aqui. (...) Mas não precisa ser tipo 50 a 50 [08:52-09:12, linhas 200-202].

Léo, tipo 1, prova 1, falante de PB, ciclo 2: Por exemplo, eu estou no Brasil e eu vou para Portugal, aí você aprende uma palavra que não é tão usada no Brasil, mas é usada muito lá. Isso eu acho bom, mas não é lá grandes coisas [07:19, 07:32, linhas 169-171]. Aí na audição pelo que eu me lembre (...) eu acho que quando eu ouvi o áudio de português de Portugal, no começo não consegui entender muito bem, mas foi indo [10:42-10:54, linhas 266-267].

Guilherme, tipo 1, prova 1, falante de PB, ciclo 1: É uma das coisas que me pegou assim, muito de surpresa, foi a prova estar de fato dividida entre português brasileiro e português de Portugal, já que eu não falo português de Portugal. Principalmente na parte auditiva, foi um desafio um pouco maior. (...) Em casa eu escuto português brasileiro. O português de Portugal, não me leve a mal, é muito entendível quando você escuta, dá para compreender tudo corretamente, porém, a forma de dizer é diferente: Ora, pois, né, a forma deles. Isso pode ter provavelmente confundido minha mente, e talvez foi alguma palavra ou outra que eu acabei errando lá [03:47-04:30, linhas 60-65].

Matthias, tipo 2, prova 2, falante de PE, ciclo 1: *Beim Hören gab es ein paar Sachen, die ich nicht verstanden habe, aber es war es hat keinen Einfluss darauf gehabt, (...) ob ich die Fragen beantworten konnte* [05:10-05:21, linhas 154-155]. (Tradução: Havia algumas coisas que eu não entendi, mas isso não afetou minha capacidade de responder às perguntas).

Helena, tipo 2, prova 1, falante de PB e PE, ciclo 2: *Ich kann mich erinnern, (...) da gab es ja zwei Hörübungen, ein Portugiesisch vom europäischen und vom brasilianischen. Und ja, ich hab halt nicht so wirklich einen Unterschied gemerkt von den Schwierigkeitsniveau, weil ich kenne, sagen wir so (...), meine Mutter ist Brasilianerin, mein Vater, Portugieser, deswegen kenn ich schon die zwei* [07:24-07:54, linhas 180-183]. *Es ist es auch abwechslungsreicher* [08:46, linha 211]. (Tradução: Lembro-me de que havia dois exercícios de audição, um em português europeu e outro em português brasileiro. E sim, eu realmente não notei nenhuma diferença. O nível de dificuldade, porque eu sei, vamos dizer assim, que minha mãe é brasileira e meu pai é português, então eu já conheço os dois.(...) é também mais diversificada).

Categoria sentimentos atrelados:

Júlia, tipo 1, prova 2, ciclo 2: E depois do certificado também você se sente muito bem, depois que você ganha [18:15, linha 413].

Anita, tipo 2, prova 1, ciclo 1: *Also ich fand, das war eine sehr gute Erfahrung. Ich fand jetzt nicht, dass irgendwie so der Prozess jetzt zu langsam war oder so, (...) ich fand es sehr zeitgerecht* [10:11-10:27, linhas 249-250]. (Tradução: Eu achei que foi uma experiência muito boa. Eu não achei que o processo foi muito lento ou algo assim, achei que foi no tempo certo).

Luís, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Es war toll ist für mich, eine gute Note geschrieben zu haben* [16:28, linha 368]. (Tradução: Foi ótimo para mim ter tirado uma boa nota).

Lucas, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Und ja, ich fand es auch sehr, sehr gut, dass es so ein Ereignis gab in der Botschaft, wo wir dann alle das Zertifikat bekommen haben, gesehen haben, wie die Botschaft überhaupt aussieht, und so weiter* [22:37-22:59, linhas 596-599]. (Tradução: Também achei muito, muito bom o fato de ter havido um evento na Embaixada em que todos nós recebemos o certificado e vimos como de fato é a Embaixada).

Matthias, tipo 2, prova 2, ciclo 1: *Ich habe einfach gut gefunden, dieses Zertifikat zu bekommen* [06:16, linha 187]. (Tradução: Simplesmente achei bom ganhar esse certificado).

Marcos, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Você fica ansioso para fazer a prova para receber o certificado. E também é algo especial, lógico [19:44-20:11, linhas 536-538].

Léo, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Aí eu lembro que, quando eu fiquei escrevendo, eu fiquei contando, eu fiquei muito nervoso. Aí (...) nervosismo me faz eu cometer erros [12:51-13:01, linhas 319-320].

Luís, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Ich war schon ein bisschen nervös, weil ich vielleicht hatte Angst, mich zu versprechen oder versehen, oder ein bisschen Aussprachfehler zu haben, (...) aber danach also es war alles ok* [15:49-16:01, linhas 356-358]. (Tradução: Eu estava um pouco nervoso porque talvez tivesse medo de cometer um erro ou pronúncia errada, mas depois disso, tudo ficou bem).

Hugo, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Dass er (2. Prüfer) dann halt dabei war (...) es war unerwartet. Und durch einen kleinen Schock gemacht, um das zu Nervosität, ein bisschen geführt. Dann sehr viel spontan vergessen und lange gebraucht, Sachen zu beschreiben von den Bildern* [27:28-28:00, linhas 529-531]. (Tradução: O fato de ele estar lá foi inesperado. E tive um pequeno choque, o que levou a

um pouco de nervosismo. Então, esqueci muitas coisas de repente e precisei de mais tempo para descrever as coisas das imagens.

Paula, tipo 2, prova 1, ciclo 1: A minha experiência foi tranquila mesmo, porque eu pensei, tá bom, provavelmente fazer essa prova, espero que vai ser bom, (...) mas assim não estava muito preocupada [09:04-09:16, linhas 167-169].

Helena, tipo 2, prova 1, ciclo 2: *Es war halt entspannt für mich, weil da kam halt so Sachen, was wir im portugiesischen Unterricht schon so meistens besprechen. Deswegen war es halt nicht wirklich irgendwas Neues* [17:37-17:49, linhas 422-424]. (Tradução: Para mim, foi tranquilo, porque eram apenas coisas que normalmente discutimos nas aulas de português. Por isso não foi algo realmente novo).

Laura, tipo 2, prova 1, ciclo 2: Então, eu fui estudando e um pouquinho com medo, mas depois, quando eu escrevi a prova, foi tudo bem fácil, né? (...) E, enquanto eu não recebia ainda o resultado da prova, eu meio que ficava ansiosa, sei lá. Mas, depois, quando eu recebi a prova, eu fiquei bem relaxada, porque eu vi que foi uma prova boa [24:26-25:05, linhas 447-451].

Marcos, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Eu acho que foi uma conquista e foi algo que eu poderia ficar orgulhoso, só que eu não fiquei, realmente por causa que (...), assim, minha nota, assim, não foi ruim, foi, eu acho, um dois. Só que eu acho que eu poderia muito melhor [10:53-11:29, linhas 396-398].

Lucas, tipo 3, prova 1, ciclo 2: *Ich finde es ein bisschen nicht so, (...) nicht so toll, dass man die Prüfung nicht haben kann, also dass sie halt bei der Professorin bleibt oder wo auch immer* [22:48-23:13, linhas 594-596]. (Tradução: Eu talvez ache que seja não tão bom que você não possa ficar com o exame, que ele fique com a professora ou onde quer que seja).

Léo, tipo 1, prova 1, ciclo 2: Eu fiquei com vergonha de falar errado na frente do outro professor. Isso é um fato [14:09, linhas 347-347].

RESUMO

Esta tese investiga o papel das avaliações formais e certificações linguísticas nas aulas de Primeira Língua em Português (ESU-LP), com base em um conceito avaliativo elaborado ao longo de uma pesquisa-ação de três ciclos com 43 adolescentes em Viena. Ela parte da pergunta central de como tornar visíveis as competências e progressos dos aprendizes de herança. A fundamentação teórica abrange: (1) a evolução do conceito de competência, à luz da perspectiva comunicativa, conforme delineada pelo QECR, com foco nos modos de verificação e nos critérios de qualidade de testes linguísticos, como validade, confiabilidade, equidade e impacto retroativo; (2) o plurilinguismo e o estatuto das línguas familiares, em diálogo com as diretrizes do Conselho da Europa e o lema M+2 e os currículos de ESU na Áustria (3); o caráter pluricêntrico do português, que exige instrumentos sensíveis à diversidade linguística.

Com base nessas diretrizes, foram elaboradas provas nos níveis B1 e B2, aplicadas a três perfis de aprendizes: Tipo 1 (dominância do português como L1), Tipo 2 (uso regular e funcional) e Tipo 3 (uso ocasional e competência predominantemente receptiva). A coleta de dados combinou entrevistas semiestruturadas, questionários e resultados de exames. As análises qualitativas e quantitativas permitiram compreender desde os motivos dos/as participantes até a aceitação da abordagem pluricêntrica. Os resultados indicam que os níveis são especialmente adequados ao Tipo 2, grupo majoritário. O Tipo 1 alcançou as metas sem grandes esforços no preparo e vivenciou o processo como legitimação das competências. O Tipo 3 revelou viabilidade em atingir o nível B1 mediante maior engajamento.

A análise dos dados aponta para efeitos consistentes. Os/As participantes aprovaram os exames e destacaram a adequação do formato e sua abordagem pluricêntrica. A introdução das avaliações fortaleceu a motivação, a permanência nas aulas e o reconhecimento institucional de competências frequentemente invisibilizadas no contexto escolar.

Palavras-chave: Aulas de Primeira Língua; avaliação linguística; certificação; pesquisa-ação; plurilinguismo; língua pluricêntrica; língua de herança

ZUSAMMENFASSUNG

Diese Dissertation untersucht die Rolle formeller Sprachprüfungen und Zertifizierungen im Erstsprachenunterricht Portugiesisch (ESU-LP) auf der Grundlage eines Bewertungskonzepts, das im Laufe einer dreizykligen Aktionsforschung mit 43 Jugendlichen in Wien entwickelt wurde. Sie geht von der zentralen Fragestellung aus, wie die Kompetenzen und Fortschritte von ESU-Schüler*innen im schulischen Kontext sichtbar gemacht werden können. Der theoretische Rahmen umfasst: (1) die Entwicklung des Kompetenzbegriffs aus kommunikativer Perspektive, wie sie im GERS dargelegt ist, mit Fokus auf Qualitätskriterien sprachlicher Tests wie Validität, Reliabilität, Fairness und Washback-Effekt; (2) die Mehrsprachigkeit und den Status der Familiensprachen im Dialog mit den Richtlinien des Europarats, dem M+2-Motto und den ESU-Lehrplänen in Österreich; (3) den plurizentrischen Charakter des Portugiesischen, der Instrumente erfordert, die auf sprachliche Vielfalt sensibel reagieren.

Auf diesen Grundlagen wurden Prüfungen auf den Niveaus B1 und B2 entwickelt und an drei Lerntypen angewendet: Typ 1 (Dominanz des Portugiesischen als L1), Typ 2 (regelmäßiger und funktionaler Gebrauch) und Typ 3 (mit gelegentlichem Gebrauch und überwiegend rezeptiver Kompetenz). Die Datenerhebung kombinierte leitfadengestützte Interviews, Fragebögen und Prüfungsergebnisse. Die qualitativen und quantitativen Analysen ermöglichten ein Verständnis, das von den Motiven der Teilnehmenden bis hin zur Akzeptanz des plurizentrischen Ansatzes reicht. Die Ergebnisse zeigen, dass die Niveaus besonders gut für Typ 2 geeignet sind, die Mehrheitsgruppe. Typ 1 erreichte die Ziele ohne großen Vorbereitungsaufwand und erlebte den Prozess als Legitimation der Kompetenzen. Typ 3 zeigte Potenzial, das Niveau B1 durch stärkeres Engagement zu erreichen.

Die Datenanalyse weist auf konsistente Effekte hin. Die Teilnehmenden befürworteten die Prüfungen und hoben die Angemessenheit des Formats sowie den plurizentrischen Ansatz hervor. Die Einführung der Prüfungen stärkte die Motivation, die Bindung an den Unterricht und die institutionelle Anerkennung von sprachlichen Kompetenzen, die im schulischen Kontext häufig unsichtbar bleiben.

Schlagwörter:

Erstsprachenunterricht; Sprachbewertung; Zertifizierung; Aktionsforschung; Mehrsprachigkeit; plurizentrische Sprache; Heritage Language

ABSTRACT

This dissertation investigates the role of formal language examinations and certifications in Portuguese First Language classes (ESU-LP), based on an assessment concept developed over the course of a three-cycle action research project with 43 adolescents in Vienna. It addresses the central question of how the competencies and progress of heritage learners can be made visible in the school context. The theoretical framework comprises: (1) the evolution of the concept of competence from a communicative perspective, as outlined in the CEFR, with a focus on quality criteria for language tests such as validity, reliability, fairness, and washback effect; (2) multilingualism and the status of home languages, in dialogue with the Council of Europe guidelines, the M+2 motto, and the ESU curricula in Austria; (3) the pluricentric nature of Portuguese, which requires instruments sensitive to linguistic diversity.

Based on these principles, examinations at the B1 and B2 levels were developed and applied to three learner profiles: Type 1 (dominance of Portuguese as L1), Type 2 (regular and functional use), and Type 3 (occasional use with predominantly receptive competence). Data collection combined semi-structured interviews, questionnaires, and exam results. The qualitative and quantitative analyses provided insights ranging from participants' motivations to their acceptance of the pluricentric approach. The results show that the levels are particularly well suited to Type 2, the majority group. Type 1 achieved the objectives without major preparation effort and experienced the process as legitimization of their competences. Type 3 showed potential to reach level B1 with stronger engagement.

The data analysis points to consistent effects: participants endorsed the examinations and emphasized the adequacy of both the format and the pluricentric approach. The introduction of the examinations strengthened motivation, commitment to classes, and the institutional recognition of linguistic competences that often remain invisible in the school context.

Keywords: First Language Education; language assessment; certification; action research; multilingualism; pluricentric language; heritage language