



CRIANÇAS ESTRANGEIRAS APRENDENDO PORTUGUÊS COMO LÍNGUA ADICIONAL: UMA PROPOSTA DE TAREFA INTEGRADA LEITURA-ESCRITA PARA O ENSINO E AVALIAÇÃO



 <https://doi.org/10.56515/PLJ99120031>

 **Raíssa Marques¹**

Universidade de Brasília

 **Gladys Quevedo-Camargo²**

Universidade de Brasília

Resumo: Considerando o aumento do número de crianças estrangeiras aprendendo português nas escolas públicas do Brasil, particularmente de famílias refugiadas, este artigo propõe uma tarefa para o ensino e a avaliação da proficiência em português brasileiro como língua adicional para crianças estrangeiras de 11 anos de idade. Tendo em vista a importância desse tema, e inspirada pela tarefa III do exame de proficiência Celpe-Bras, que integra leitura e escrita, pela Base Nacional Comum Curricular – BNCC Anos Finais e pela perspectiva da multimodalidade no ensino e na aprendizagem de línguas, a proposta aqui apresentada busca fornecer para os professores de Português brasileiro como língua adicional um guia e um *template* que possui inspiração em sua avaliação nos Parâmetros de correção da parte escrita do Celpe-Bras. Esses Parâmetros consideram notas de 0 a 5 de acordo com o grau de comunicação e adequação ao gênero textual requisitado pelo enunciado da tarefa escrita. Por meio dessas ferramentas, os professores podem se inspirar para atestar a proficiência em PB dessas crianças por meio de uma tarefa motivadora e apropriada à faixa etária.

Palavras-chave: Ensino baseado em tarefas. Português brasileiro para crianças.

Abstract: Considering the increase in the number of foreign children learning Portuguese in public schools in Brazil, particularly from refugee families, this article proposes a task for teaching and assessing proficiency in Brazilian Portuguese as an additional language for 11-year-old foreign children. Given the importance of this topic, and inspired by task III of the Celpe-Bras proficiency exam, which integrates reading and writing, by the National Common Curricular Base – BNCC for the Final Years of Elementary School, and by the perspective of multimodality in language teaching and learning, the proposal presented here aims to provide teachers of Brazilian Portuguese as an additional language with a guide and a template inspired by the evaluation criteria of the written part of the Celpe-Bras. These criteria assign scores from 0 to 5 based on the degree of communication and appropriateness to the textual genre required by the task prompt. Through

¹ raissamarquesazevedo@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-1084-443X>

² gladysquevedocamargo@gmail.com | <https://orcid.org/0000-0002-4802-5296>

these tools, teachers can draw inspiration to assess the proficiency in Brazilian Portuguese of these children through a motivating task that is suitable for their age group.

Keywords: Task-based teaching. Brazilian Portuguese for children.

Introdução

Segundo o site do Ministério das Relações Exteriores do Brasil (MRE), existem 197 embaixadas de outros países dentro do Brasil. Além disso, somente em 2023, a quantidade de novos refugiados reconhecidos pelo Comitê Nacional para os Refugiados (Conare) foi de 77.193 pessoas, segundo o site da Agência da ONU para Refugiados (ACNUR). Diante desses dados, é possível inferir que nessas famílias ligadas às embaixadas e aos grupos refugiados há muitas crianças estrangeiras aprendendo português no Brasil.

Diante dessa realidade, certamente existem muitos desafios no cotidiano escolar dessas crianças, pois elas possuem uma necessidade comunicativa específica que envolve diretamente a leitura e a escrita da Língua Portuguesa (LP). Esses desafios aparecem no momento da realização de exercícios e trabalhos nas aulas, e cabe às professoras encontrarem meios para enfrentá-los.

No Brasil, temos o Celpe-Bras — Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros — que é o único exame que atesta a proficiência na nossa língua portuguesa. Porém, só podem se candidatar a ele pessoas maiores de 16 anos, de acordo com o Inep (2015). A visão e diagramação são externadas em uma prova cuja proposta é atestar, por meio de tarefas, o uso efetivo da língua através de questões relevantes para a sociedade brasileira e ao redor do mundo.

Tendo as tarefas do Celpe-Bras como inspiração, este artigo apresenta uma proposta de tarefa avaliativa que envolverá as habilidades integradas — leitura e escrita — para crianças na faixa etária de 11 anos de idade. Para lidar com as suas demandas linguísticas específicas, e considerando que essas crianças estão inseridas nas escolas regulares no Brasil, recorreremos à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2018), documento oficial que rege a Educação Básica brasileira.

Este artigo está organizado em cinco seções, divididas da seguinte forma: 1. O aprendizado da LP como língua adicional e o conceito de proficiência; 2. O Celpe-Bras e a tarefa III; 3. A BNCC; 4. A Multimodalidade; 5. A proposta. Finalizamos com reflexões sobre a tarefa avaliativa da proficiência no Português Brasileiro (PB) de crianças estrangeiras no Brasil.

O aprendizado da LP como língua adicional e o conceito de proficiência

O ensino e a avaliação de crianças estrangeiras aprendendo português como língua adicional possuem ligação direta com o conceito de proficiência. De acordo com Scaramucci (2000, p. 14), “[e]m vez de proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação da língua”. Tanto Scaramucci (2000) quanto Quevedo-Camargo (2019) afirmam que as situações reais de uso da língua precisam ser explicitadas ao avaliarmos a proficiência de um aluno, pois ele será eficiente na comunicação em determinados ambientes e contextos, e não em todos.

No caso das crianças, o principal ambiente para que desenvolvam competência na língua adicional — neste caso, a LP — é a escola. É nesse espaço que elas podem (e precisam) ser envolvidas em atividades e tarefas significativas, conectadas à sua realidade e ao seu cotidiano.

Quanto à compreensão, por parte dos professores, a respeito dos níveis para que novos conhecimentos sejam somados aos anteriores, o Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas - QECR (Conselho da Europa, 2001), embora não seja adotado oficialmente no sistema educacional brasileiro, é uma ferramenta disponível. O QECR foi criado para auxiliar e guiar o

ensino e a avaliação de línguas adicionais, situando os aprendizes sobre o conhecimento e as habilidades que cada um se encontra no seu nível em situações reais do uso da língua. De acordo com Quevedo-Camargo (2019, p. 38),

[o] QECR, certamente o mais conhecido e utilizado internacionalmente, pois está disponível em 40 línguas, foi desenvolvido no âmbito de um Projeto de Políticas Linguísticas na Europa, no final do século 20, e publicado em 2001. Ele foi elaborado para servir de guia ao ensino, à aprendizagem e à avaliação de línguas por meio de uma abordagem que privilegia a ação em situações reais do uso da língua (Concil of Europe, 2018). Apresenta seis níveis comuns de referência para três tipos de usuários da língua: o usuário básico ou iniciante (A1 e A2), o usuário independente (B1 e B2) e o usuário proficiente (C1 e C2).

Apresentamos, a seguir, a figura extraída do *site* do *Council of Europe* que ilustra os níveis previstos no QECR.

Figura 1: Níveis do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas

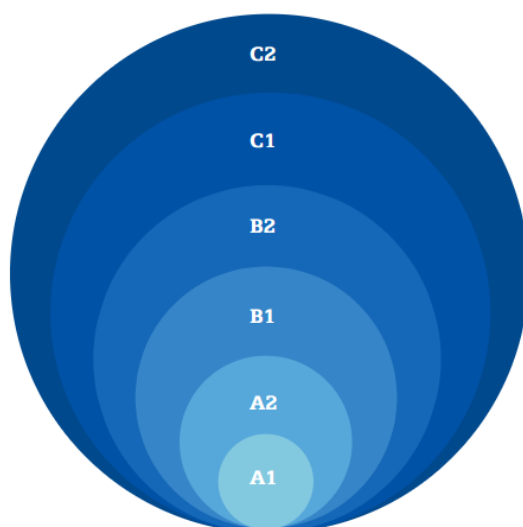


Figura 5 – Níveis de proficiência do Quadro Europeu Comum de Referência para Línguas (QECR)

Fonte: Council of Europe (2018).

Fonte: *Council of Europe*

O Celpe-Bras e a Tarefa III

Esse certificado foi criado em 1998 com o objetivo de atestar o grau de conhecimento (intermediário, intermediário superior, avançado e avançado superior) de uma pessoa adulta estrangeira por meio da leitura, escrita e oralidade no PB. De acordo com o Inep (2020), essa prova foi pensada com base em diversas motivações, mas sendo as mais fundamentais a expansão e melhoria do ensino do PB, dentro e fora do Brasil, tendo em vista que exames de proficiência possuem o seu lugar de importância quando o assunto são as políticas linguísticas.

Assim, pontos como a divulgação do PB como uma língua que possui a sua autonomia e relevância para além do português de Portugal, bem como a maior visualização da pesquisa acadêmica brasileira são reconhecidos. Sobre esse assunto, Inep (2020, p. 19) afirma que: “Trata-

se, desse modo, de um rompimento com discursos que consideram o português do Brasil como uma variante menor em relação ao português europeu.”

O Celpe-Bras é aplicado semestralmente pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) em postos aplicadores no Brasil e no exterior com o apoio do Ministério de Relações Exteriores. Sobre esse assunto, o Inep (2020, p. 18) assinala que: “Mediante a Portaria nº 856, de 4 de setembro de 2009, o Inep assumiu a responsabilidade pela elaboração, aplicação, correção e divulgação dos resultados do Celpe-Bras.”

Nesse sentido, é importante destacar que essa prova não estabelece uma idade mínima para participação. Contudo, ela aborda conteúdos mais complexos, cuja compreensão depende da articulação de diversos conhecimentos e habilidades linguísticas, desenvolvidos ao longo do processo de ensino e aprendizagem. Por isso, pessoas com menos de 16 anos ou que ainda não concluíram o Ensino Fundamental geralmente não conseguem realizá-la de forma satisfatória. A respeito disso, o Inep (2020, p. 18) afirma que:

Salienta-se que, embora os editais mais recentes não estabeleçam uma idade ou escolarização mínima para a realização do Celpe-Bras, considera-se que o Exame pressupõe familiaridade com gêneros e temas não adequados a um público menor de 16 anos ou que não tenha o equivalente ao Ensino Fundamental completo.

Essa prova está disposta no formato de tarefas e por meio da análise de seu acervo no *site* da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, é possível notar a mudança no arranjo das tarefas, ao longo dos anos, que passa a cobrir toda a extensão da página com textos e cores vivas que trazem à tona a identidade visual brasileira como o verde, o azul e o amarelo.

A Tarefa III do Celpe-Bras que inspirou a proposta que será apresentada nesse artigo, contempla as habilidades integradas: leitura e escrita. O tempo destinado aos candidatos para a execução da Tarefa III é de 2 horas e 30 minutos, pois ela deverá ser feita juntamente com as Tarefas II (áudio) e IV (escrita).

O formato da Tarefa III segue o proposto: 1) Um enunciado com direcionamentos a respeito do que deverá ser elaborado pelo candidato, sendo frequentemente requisitado no gênero Carta; e 2) Um texto motivador, normalmente, em formato de reportagem, acompanhado por uma imagem. Exemplificamos por meio da figura a seguir que pertence à prova aplicada no primeiro semestre de 2023:

Figura 2: Exemplo de Tarefa III do Celpe-Bras

Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros

EDIÇÃO 2023/1

Celpe-Bras

Página 6

Tarefa 3 | Ciência cidadã

Você é membro da equipe coordenada pelo biólogo Christofolletti e ficou responsável pelo recrutamento de novos voluntários para a pesquisa. Escreva o texto de introdução ao formulário de recrutamento que será divulgado nas redes sociais. Em seu texto, apresente as características do projeto e convide as pessoas a participarem, destacando os benefícios dessa abordagem colaborativa.

PESSOAS SEM EXPERIÊNCIA ACADÊMICA COLABORAM NA COLETA DE DADOS DE PROJETOS DE PESQUISA E NA PRODUÇÃO DE CONHECIMENTO

Rodrigo da Oliveira Andrade | LINGUAGENS Ing Lee

A CIÊNCIA EM PARCERIA COM O PÚBLICO

O biólogo Ronaldo Christofolletti não estava acostumado a dar entrevista em frente a câmeras de TV, mas isso foi antes de ele convidar moradores da Baixada Santista, no litoral paulista, para serem seus parceiros de pesquisa. “A imprensa local queria entender o que estávamos fazendo e como era possível indivíduos sem experiência em trabalhos de campo produzirem conhecimento científico”, conta o docente do Instituto de Mar da Universidade Federal de São Paulo (Unifesp). Em 2019, ele e sua equipe recrutaram 51 pessoas para ajudar em um mapeamento da distribuição de espécies marinhas em costas rochosas. O grupo era bastante diverso: alunos de graduação, profissionais com formação em geografia e biologia, professores primários, aposentados, técnicos ambientais, engenheiros e jornalistas, que se cadastraram como voluntários pela internet. Mundos de quadrículas — pequenos quadradinhos de metal usados para isolar e medir o tamanho de plantas e animais no solo —, formaldéido e máquinas fotográficas, eles percorriam diferentes pontos da ilha Ulvoaquechão, próxima à orla da praia, em Santos, ano-

tando os organismos que encontravam pelo caminho. Os dados eram entregues depois nos responsáveis pela pesquisa, que os comparavam com registros de cientistas profissionais para avaliar a precisão dos resultados dos participantes.

O projeto coordenado por Christofolletti busca estimular e fomentar um movimento conhecido como ciência cidadã, que tem como objetivo envolver indivíduos sem experiência científica na produção de conhecimento e criar metodologias que permitam essa interação.

Um dos principais benefícios da colaboração da sociedade em pesquisas é a produção de informações que talvez não pudessem ser geradas de outra maneira, em parte porque as iniciativas de ciência cidadã têm potencial para mobilizar voluntários na coleta de grandes volumes de dados durante longos períodos e em áreas extensas. O envolvimento de pessoas não especializadas também pode inspirar novas abordagens, permitindo que os cientistas investiguem questões ou problemas específicos da realidade dos participantes, produzindo resultados com impactos diretos ou imediatos na vida deles. Essa abordagem também, inclusive, a aprimorar o processo de publicação de artigos científicos em algumas áreas. Essa forma de interação tem ainda outras aplicações. Em muitos casos, as

iniciativas se dão no sentido de promover o letramento científico e formar futuros pesquisadores.

No estado em questão, Christofolletti e sua equipe promoveram oficinas preparatórias, desenhadas para orientar os participantes sobre aspectos de monitoramento de espécie em costas rochosas e estimular sua consciência ambiental.

“No início, pedimos para que eles compartilhassem suas expectativas em relação à nossa proposta e destacassem suas habilidades e conhecimentos que poderiam ser úteis”, explica o biólogo. Em seguida, os voluntários aprenderam como a ciência é feita e qual sua relação com a cidadania e tomada de decisão. “Se então eles entravam em contato com o protocolo de monitoramento e iam a campo”, diz Christofolletti. A capacitação, segundo ele, teve um impacto positivo no desempenho dos colaboradores, que produziram dados com qualidade equivalente aos de especialistas.

Disponível em: <https://revistapequisa.fapesp.br/publico-a-servico-da-ciencia-cidadã/>

Fonte: Site do Acervo Celpe-Bras da UFRGS

Os textos que compõem essas tarefas geralmente dizem respeito aos seguintes temas: causa indígena, racismo, meio ambiente, acessibilidade, inclusão de pessoas com deficiência, importância da leitura, respeito às mulheres e aos idosos e o seu crescimento profissional, tecnologia, saúde pública, alimentação saudável, turismo, música e educação. Na figura acima, por exemplo, o tema é *A ciência em parceria com o público*.

Toda a prova é elaborada nos moldes da abordagem comunicativa que, segundo o Inep (2015), examina por meio de possíveis situações cotidianas pelas quais os estrangeiros poderão passar. Com isso, o exame do Celpe-Bras enfatiza a sua convicção de que todos os estrangeiros podem falar o PB. Sobre isso, a autora Barbosa (2020, p. 108) afirma que esse tipo de abordagem se contrapõe a uma visão funcionalista e: “[c]uja ênfase era dada na comunicação, com foco em combinação de habilidades e em testes baseados em tarefas mais próximas de situações reais de comunicação, com destaque na validade.”

Para Grabe (2009), a validade é um argumento que assume diferentes perspectivas (representação de um construto, avaliações comparativas, consequente impacto e a usabilidade). O autor defende o uso apropriado e justo do teste em um determinado contexto, ou seja, uma avaliação que prioriza a validade leva em consideração o uso situacional do conhecimento linguístico através da prova. No entanto, dependendo do seu nível de proficiência, seu desempenho de forma efetiva variará. Logo, o foco do Celpe-Bras se encontra nas situações de uso real da língua; por esse motivo, toda a prova é disposta no formato de tarefas. O Inep (2015, p. 9) explicita que a proficiência do candidato:

“[s]erá avaliada a partir do seu desempenho em tarefas e em uma Interação Face a Face que exigem compreensão escrita e/ou oral e produção escrita. Ou seja,

práticas de uso da língua que possam ocorrer no cotidiano de um/a estrangeiro/a que pretende interagir em Português.”

Ao se posicionar dessa maneira, o Celpe-Bras, que é um exame de larga escala, torna a sua relevância alta ao levar mais em conta a validade do exame. Os enunciados da prova não direcionam as respostas nas formas comumente utilizadas de certo, errado ou de múltipla escolha, mas utilizam tarefas que priorizam o conhecimento já adquirido e como o aluno fará uso dele.

A esse propósito, cabe apresentar a grade de correção da parte escrita do Celpe-Bras, parte essa que demanda do aluno, de forma acentuada, as suas habilidades de leitura e escrita. De acordo com o Inep (2020, p. 35): “Para cumprir adequadamente a tarefa proposta, não basta que o examinando compreenda o texto de insumo; é preciso saber selecionar as informações necessárias.”

Assim, toda a correção da parte escrita busca identificar a proficiência escrita do candidato pelo fato de o aluno conseguir ler e perceber o que deve ser feito por meio das informações disponibilizadas e colocar em prática isso por meio de ações escritas. A respeito disso, o Inep (2020, p. 36) afirma que:

Cada tarefa da Parte Escrita pressupõe, portanto, uma resposta que construa adequadamente uma determinada relação de interlocução em um determinado gênero discursivo, implicando que sejam considerados, no momento da avaliação, os seguintes aspectos: enunciador, interlocutor, propósito, informações, organização do texto e recursos linguísticos (gramática e vocabulário)

Nesse sentido, de acordo com o Inep (2020) são esperadas que as ações escritas dos alunos culminem em uma comunicação clara que respeite a adequação lexical e a gramática normativa, à medida que o aluno for apresentando variados elementos dentro de seu texto. A esse propósito, cabe citar Inep (2020, p. 36) que afirma:

Em cada tarefa, portanto, é determinado um propósito claro de comunicação (escrever um texto para reclamar, informar, discordar etc), um enunciador (morador de um determinado bairro, gerente de uma empresa, internauta etc.) e um ou mais interlocutores (leitores de um jornal, o chefe, o prefeito da cidade etc), de forma que o participante possa adequar seu texto ao contexto de comunicação solicitado.

Elucidado isso, passamos a caracterizar os parâmetros de avaliação do Celpe-Bras que foram construídos para serem utilizados pelos examinadores levarem em conta a língua do Brasil em uso no momento da correção, pois a apresentação dos erros e dos acertos deve considerar aspectos como a situação, texto e enunciados dispostos na tarefa escrita. Sobre isso, o Inep (2020, p. 38) afirma que:

Isso significa que as configurações dos textos produzidos pelos participantes não são sempre as mesmas; ao contrário, variam de acordo com a tarefa e com o texto avaliado, da mesma forma como acontece no uso cotidiano da língua nas práticas sociais.

Abaixo, apresentaremos os Parâmetros de avaliação da Parte Escrita disponibilizados pelo Inep.

Figura 3: Parâmetros de avaliação da Parte Escrita

Parâmetros de Avaliação da parte escrita
5 – Configura adequadamente a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo de forma consistente. Eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a configuração da interlocução. Produz um texto autônomo, claro e coeso, em que os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero solicitado, e possíveis inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura.
4 – Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada. Recontextualiza apropriadamente as informações necessárias para cumprir o propósito interlocutivo, mas possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em momentos localizados, a consistência da interlocução. Os recursos linguísticos acionados são apropriados para configurar a relação de interlocução no gênero proposto, construindo um texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em momentos localizados, a fluidez na leitura.
3 – Configura a relação de interlocução no gênero discursivo proposto na tarefa, realizando a ação solicitada, ainda que a consistência da relação de interlocução possua algumas falhas. Pode recontextualizar de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualizar informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado. Os recursos linguísticos acionados são apropriados, podendo apresentar limitações ou inadequações que podem prejudicar, em alguns momentos, a configuração da interlocução no gênero proposto. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em alguns momentos, dificuldades na leitura.
2 – Configura a relação de interlocução de forma pouco consistente, realizando superficialmente a ação solicitada. Pode estabelecer uma relação de interlocução próxima à solicitada, não cumprir propósito(s) menor(es) e/ou apresentar problemas na construção do gênero. Pode apresentar trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução. A relação entre o propósito do texto e a interlocução configurada não é clara ou não é totalmente adequada. Pode não recontextualizar informações que seriam necessárias para a configuração adequada da interlocução ou não articular claramente essas informações. Equívocos de compreensão podem comprometer parcialmente o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são limitados e/ou inadequados, podendo prejudicar parcialmente a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado. Problemas de clareza e coesão podem ocasionar, em diferentes momentos, dificuldades na leitura.
1 – Configura com problemas recorrentes ou não configura a relação de interlocução solicitada, realizando muito superficialmente ou não realizando a ação solicitada. Remete-se ao tema, mas pode não considerar o contexto de produção e não construir o gênero discursivo proposto ou apresentar problemas recorrentes na sua construção. Não recontextualiza informações suficientes para o cumprimento do propósito comunicativo, considerando a relação de interlocução configurada. OU Pode apresentar equívocos graves e/ou frequentes de compreensão que comprometem o cumprimento do propósito. Os recursos linguísticos acionados são muito limitados e/ou inadequados, o que prejudica substancialmente o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução, comprometendo a construção do gênero solicitado. Problemas frequentes de clareza e coesão ocasionam, em vários momentos, problemas na leitura.
0 – Não configura, ou configura de forma equivocada, a relação de interlocução, não realizando a ação solicitada. OU Trata de outro tema. OU Demonstra problemas generalizados de compreensão, impedindo o cumprimento do propósito e a configuração da relação de interlocução E/OU Limita-se a reproduzir o(s) texto(s)-base(s), sem marcas de autoria. OU Ignora completamente os texto(s)-base(s). E/OU Problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas impedem a configuração da relação de interlocução no gênero solicitado, comprometendo a compreensão geral do texto. OU A produção é insuficiente para a avaliação.

Fonte:
(2020, p.39)

Inep

Os parâmetros apresentados pelo Celpe-Bras para a avaliação da parte escrita indicam notas de 0 até 5, sendo que aspectos como a realização da tarefa proposta por meio do gênero textual solicitado, disposição de informações claras, coesas e autônomas e a fluidez da leitura por parte do examinador, são fundamentais para que a nota 5 seja alcançada. Contudo, na nota zero,

a ação escrita não é feita ou é considerada insuficiente para a comunicação de uma informação e para a avaliação, devido à falta de leitura e vocabulário por parte do candidato.

Nesse sentido, é importante destacar a reconhecimento que esse exame apresenta para a relação de interlocução entre emissor e receptor, tendo em vista que é esse um dos mais importantes meios para que a comunicação escrita seja estabelecida.

A proposta de avaliação que apresentamos aqui considera o formato da Tarefa III do Celpe-Bras, bem como os seus parâmetros de correção para a parte escrita da prova, mas apresenta tempo de execução e temáticas diferenciadas, apropriadas para crianças de 11 anos de idade. Por isso, na próxima seção, discorreremos sobre a BNCC e os componentes que foram incorporados na nossa proposta de tarefa.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC)

A BNCC (Brasil, 2018) possui o caráter normativo e foi instituída por meio da Lei nº 13.005/2014 que legitimou o Plano Nacional de Educação (PNE) de 2014 no Brasil. Sua finalidade foi proporcionar uma educação de qualidade por meio da construção de currículos com saberes essenciais e indispensáveis para os alunos da Educação Básica.

Esse documento abrange tanto a rede pública de ensino quanto a particular, objetivando a conquista de metas educacionais em cidades, estados e municípios. Essas instâncias devem trabalhar em regime de colaboração com a União que desempenhará o papel de supervisão do que está sendo elaborado.

A etapa da Educação Básica que correspondente às crianças de 11 anos de idade é o início do Ensino Fundamental – Anos finais. Esse momento marca a transição da vida infantil para a adolescência, sendo uma fase em que as crianças necessitam de atenção devido às mudanças físicas e psicológicas. De acordo com a BNCC,

As características dessa faixa etária demandam um trabalho no ambiente escolar que se organize em torno dos interesses manifestos pelas crianças de suas vivências mais imediatas para que, com base nessas vivências, elas possam, progressivamente, ampliar essa compreensão, o que se dá pela mobilização de operações cognitivas cada vez mais complexas e pela sensibilidade para aprender o mundo, expressar-se sobre ele e nele atuar. (Brasil, 2018, p.54-55)

A BNCC é composta por 4 eixos para o Ensino Fundamental – Anos Finais, a saber: oralidade, análise linguística/semiótica, leitura/escrita e produção de textos. Por meio dos componentes dos eixos Leitura e Escrita em língua portuguesa para o 6º ano do Ensino Fundamental, é possível destacar que o seu ensino pode ser intensificado com o apoio de recursos multissemióticos e multimodais como vídeos, textos, músicas, *internet*, mangás, tirinhas e outros tipos de imagens.

A definição para a leitura desse documento não contempla apenas a escrita e nem retira a sua importância, afinal de contas a escrita tem o seu lugar de importância na história milenar, possibilitando o registro de relatos, histórias, línguas e pesquisas. Porém, a BNCC se atualiza no fato de que é necessário que as crianças conheçam e saibam interpretar os novos letramentos da atualidade. A respeito da leitura, Brasil (2018, p. 72) discorre que:

Leitura no contexto da BNCC é tomada em um sentido mais amplo, dizendo respeito não somente ao texto escrito, mas também a imagens estáticas (foto, pintura, desenho, esquema, gráfico, diagrama) ou em movimento (filmes, vídeos etc.) e ao som (música), que acompanha e cossignifica em muitos gêneros digitais.

Essa habilidade deve ser estimulada por meio da análise intencional do material didático escrito a ser disponibilizado pelos professores. Algumas informações, se forem desenvolvidas, como o contexto histórico do tema em questão, os gêneros discursivos envolvidos, as transformações que ocorreram após a elaboração desse material, a compreensão da intertextualidade e a interdiscursividade que envolvem os textos escritos e imagéticos, contribuirão para o desenvolvimento da pronúncia e da escrita própria da língua adicional por parte dos alunos.

Para a BNCC, a produção de textos promove a autonomia e a autoria dos alunos, tendo como finalidade o protagonismo das crianças em seus textos de modo que contemplem a relação harmoniosa entre a gramática do PB e a temática abordada, para que uma comunicação efetiva se estabeleça entre quem fez o texto e quem vai lê-lo e avaliá-lo. Sobre a produção de textos, Brasil (2018, p. 76) propõe que:

O Eixo da Produção de Textos = as práticas de linguagem relacionadas à interação e à autonomia (individual e coletiva) do texto escrito, oral e multissemiótico, com diferentes finalidades e projetos enunciativos como, por exemplo, construir um álbum de personagens famosas, de heróis/heroínas ou de vilões ou vilãs; produzir um almanaque que retrate as práticas culturais da comunidade; narrar fatos cotidianos, de forma crítica, lírica ou bem-humorada em uma crônica; [...].

Considerando o que foi exposto, é importante terminar essa seção chamando a atenção para o fato de que a leitura e a escrita são elementos basilares na aprendizagem da nova língua, pois promovem o lugar de fala de uma criança estrangeira por meio da sua comunicação desde assuntos mais simples aos mais complexos. Sobre esse assunto, Kleiman e Terzi (2008, p. 110) apresentam alguns resultados de uma pesquisa realizada com crianças que tinham acesso semanal a encontros de leitura e como eles influenciavam sua prática escrita e o desenvolvimento de sua apropriação dos textos:

A leitura do texto em grupo reproduz, então, a produção oral de textos: a partir de palavras do texto que funcionam como índices de conhecimentos armazenados na memória, as crianças constroem textos coerentes, porém não condizentes com o texto do autor.

Tendo em vista a construção do pensamento crítico em pré-adolescentes, A BNCC (Brasil, 2018) dispõe os *Objetivos de Aprendizagem* nas áreas da Leitura e Escrita para o 6º ano do Ensino Fundamental – Anos Finais, abordando os seguintes campos de conhecimento: Jornalístico-Midiático, Atuação na Vida Pública, Práticas de Estudo e Pesquisa e por último, Artístico-Literário. Como resultado disso, os *Objetivos de Aprendizagem* concentram-se no desenvolvimento desses jovens para a sua participação em debates e discussões dentro da sociedade e principalmente, na esfera política para visar a proteção de temas como a democracia e os direitos humanos.

Ademais, a BNCC (Brasil, 2018) destaca a importância de o aluno saber reconhecer os gêneros textuais multissemióticos e replicá-los utilizando a gramática normativa do PB, bem como abastecer o seu próprio saber por meio da intertextualidade e do reconhecimento do uso de processos mentais de leitura como: ascendente e descendente. De acordo com Aebersold e Field (1997, p. 97):

1. As estratégias de ascendente fornecem uma construção linear ou frase por frase da compreensão. As abordagens de descendente, como as estratégias em nível de discurso, ajudam na compreensão de partes maiores do texto, como um parágrafo ou seção.

O uso consciente da estratégia ascendente nas leituras, faz com que o aluno reconheça a sua procura por informações rápidas a respeito do texto por meio de elementos como o título e palavras-chaves que possam dissertar sobre a mensagem geral do texto. Mas quando o assunto envolve o uso da estratégia de leitura descendente, o aluno passar a identificar e desenvolver a sua habilidade por procurar informações maiores e específicas dentro do texto.

De acordo com Brow e Lee (2015, p. 402), a leitura eficiente: “[c]onsiste em identificar claramente o propósito ao ler algo. Ao fazer isso, você encontra o que está procurando e pode eliminar informações potencialmente distrativas.” Para concluir, podemos afirmar que esses processos mentais de leitura são, em geral, inconscientes e se não forem reconhecidos, os alunos podem passar pelo processo de ensino sem desenvolvê-los para o melhor aprendizado.

A Multimodalidade

A Multimodalidade é uma teoria social e semiótica criada por Kress e Leeuwen (1996, 2001 e 2006) e defende que existem várias formas a partir das quais se pode entender a realidade socialmente disposta no mundo e que analisar as várias modalidades permite uma maior compreensão a respeito das intenções e anseios por trás de textos, imagens, desenhos, músicas e outros. Sobre essa teoria, Kress e Leeuwen (2021, p 22) ressaltam que:

No princípio, uma pesquisa social e semiótica tem que ser focada em recursos *que estão lá*, descobrir como eles são utilizados, como eles estão localizados em sistemas de valores, e mais. A resposta, nós pensamos, é focar na noção de *recursos semióticos de um grupo social* e pegar isso como o início de cada descrição – tipos, usos e valorações.

Das modalidades mais comumente utilizadas, a escrita e os textos imagéticos são os mais notados. A escrita expressa e torna compreensível as opiniões, pensamentos e fatos constatados por pessoas. Sobre as imagens, Kress e Leeuwen (2021, p.28) afirmam que “[e]struturas visuais, nós acreditamos, como estruturas linguísticas, pontuam para interpretações particulares de experiências e formas particulares de interações sociais.”

Através de suas cores, fontes, formatos, traços, linhas e mensagens escritas, as imagens transmitem para seus leitores mensagens, nunca sendo neutras em seu posicionamento, por isso exigem conhecimento prévio sobre o assunto que está sendo trabalhado para serem interpretadas. Para o contexto do ensino e avaliação das crianças, a Multimodalidade traz a sua contribuição ao destacar que assuntos do interesse desse público-alvo também podem ser analisados e assim, contribuir para a aprendizagem da língua adicional e o desenvolvimento do pensamento crítico.

Um exemplo passível de interpretação dentro da Multimodalidade seriam os brinquedos que imitam pessoas em suas aparências. Sobre isso, Ferraz (2011, p. 67) discorre que “[o] significado dos brinquedos emerge, então, do sentido que lhes é atribuído pelos seus produtores e da forma como são usados pelas crianças”. Esses brinquedos fazem parte do cotidiano de várias crianças e exaltam aspectos que determinados grupos consideram importantes e que podem revelar estereótipos.

A utilização desses objetos como tema para motivar crianças estrangeiras de 11 anos de idade nas tarefas de Leitura e Escrita do PB poderia propiciar discussões que enriqueceriam o ensino e a avaliação por meio das tarefas.

A proposta

Ao longo de todo o artigo, o Celpe-Bras, a BNCC e a Multimodalidade fizeram o papel de nortear a construção da proposta da tarefa através de elementos importantes. O Celpe-Bras avalia, por meio de tarefas, o conhecimento dos candidatos sobre situações reais do PB. A BNCC fornece eixos para o Ensino Fundamental – Anos Finais nas áreas de leitura e escrita. A multimodalidade propiciou um olhar mais amplo, permitindo que a problematização aconteça com o maior número possível de elementos disponibilizados. Tendo em vista isso, apresentamos a seguir a proposta.

Figura 4: Proposta de tarefa para o ensino e avaliação das crianças estrangeiras
Fonte: Revista Forbes e criação própria.



O QUE VOU SER QUANDO CRESCER?

Tarefa para crianças estrangeiras com 11 anos de idade

Leia com atenção a reportagem da revista Forbes abaixo e imagine que você foi escolhido pelo canal do YouTube “Dupla Big Bang” para criar uma carta que será lida para seus seguidores inscritos no canal por meio de um vídeo com o seguinte tema: “O que vou ser quando crescer?”. Esse vídeo buscará motivar as crianças seguidoras a ter persistência e a buscar por seus sonhos.

Isabella e Beatriz Toassa, 12 e 13 anos

No futuro, elas desejam estudar fora do Brasil e democratizar o acesso à educação de qualidade. “A Bia quer fazer medicina em Harvard e a Bella quer engenharia no MIT”, menciona Stefanie Toassa, mãe das meninas. “Nós começamos a gostar de ciência quando fizemos a prova da Olimpíada Brasileira de Astronomia e Astronáutica”, contam as meninas, que, à época, frequentavam a primeira etapa do ensino fundamental. “Na primeira vez que fizemos a prova, não conseguimos ganhar a medalha. Então, decidimos estudar todos os dias com as provas dos anos anteriores.”

Com apenas 10 e 11 anos, elas conquistaram a sonhada medalha e sentiram o impacto positivo dos estudos. “Depois, em 2021, criamos o nosso canal no YouTube, o @duplabigbang, e a oportunidade de levar a ciência para milhares de outras crianças. Hoje, o canal é o maior de divulgação científica para crianças no Brasil.”

Seguindo a ordem cronológica, em 2022, veio o convite para a Academia Brasileira de Jovens Cientistas (ABJC), quando nos tornamos oficialmente as cientistas mais jovens do Brasil”, compartilham as irmãs, que, em 2023, foram nomeadas como primeiras embaixadoras mirins do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação (MCTI).

A tarefa acima foi construída por meio da representatividade da cultura brasileira, efeito lúdico que as crianças necessitam para absorver melhor o material que está sendo colocado diante delas e em um assunto que permeia o interesse das crianças de 11 anos de idade que vivem na atualidade: canais do *YouTube* e as pessoas que os comandam, chamados de *Influencers* ou *Youtubers*.

A identidade visual está disposta com base nas cores da bandeira brasileira (verde, amarelo e azul) que está situada logo no início da atividade. Essas cores estão presentes por todo o corpo da tarefa, por meio dos desenhos dispostos, trazendo destaque para a folha e para as letras do título que contém a seguinte pergunta: “O que vou ser quando crescer?”.

É comum que esse assunto perpassa pela mente das crianças por meio de ideias, sonhos e metas e, no caso dessa tarefa, funciona como motivador inicial para a compreensão do enunciado. No enunciado é proposto a leitura da história das irmãs Isabella e Beatriz Toassa e com base nisso, a produção textual de uma carta que deverá ser encaminhada para o canal do *Youtube* das jovens irmãs, intitulado de *Dupla Big Bang*.

A notícia autêntica foi extraída da revista *Forbes* Brasil, por meio da matéria publicada em fevereiro de 2024 e intitulada de “4 jovens brasileiras que estão fazendo história na ciência”. Entretanto, não foi uma pesquisa fácil de ser realizada porque no período em que esse artigo foi elaborado, matérias com a temática de jovens brasileiros que conquistaram grandes feitos não estavam largamente disponíveis, principalmente em veículos de comunicação brasileiros.

Essa tarefa desperta o interesse das crianças em escrever sobre sua vida pessoal, família e escola. Além disso, incentiva o protagonismo infantil ao convidá-las a refletir sobre seus objetivos e sobre os caminhos para alcançá-los. A proposta também as encoraja a escrever em PB de maneira mais fluida e confiante, reduzindo o medo de errar e favorecendo o uso da língua em situações reais.

Ao mobilizar vivências concretas das crianças como ponto de partida para a escrita, essa proposta se alinha às concepções de letramento defendidas por Soares (2003), segundo as quais o ensino da língua deve articular o uso da linguagem com os contextos socioculturais do sujeito. A escrita deixa de ser vista como uma prática descolada da vida cotidiana e passa a funcionar como instrumento de expressão de si e de construção de sentidos sobre o mundo.

Quando a criança escreve sobre si, ela ativa conhecimentos prévios, relaciona linguagem e experiência, e se percebe como autora de um discurso legítimo — movimento essencial para a consolidação de sua identidade como sujeito-leitor e escritor. Kleiman (1995, 2005) reforça que o letramento deve estar ligado a práticas sociais significativas, nas quais o sujeito atua como agente e não apenas como reproduzidor de modelos linguísticos.

Além disso, a valorização das experiências pessoais na produção escrita contribui para o desenvolvimento do protagonismo infantil, conforme proposto por autores como Barbosa e Horn (2008), que enfatizam a importância de escutar as vozes das crianças e reconhecer seus saberes como ponto de partida para práticas pedagógicas mais democráticas.

Ao se sentirem ouvidas e respeitadas, as crianças tendem a se engajar com mais autonomia e criatividade, rompendo com a lógica da reprodução e adentrando o campo da autoria. Segundo Abramowicz e Vitale (2021), o protagonismo infantil só se efetiva quando há espaço para a criança interpretar, intervir e transformar a realidade em que vive, inclusive por meio da linguagem.

Essa abordagem também favorece uma concepção de erro como parte do processo de aprendizagem linguística, como defende Leontiev (2004), permitindo que a criança experimente, crie e reflita sobre a língua de forma significativa e menos escolarizada, ampliando seus repertórios de uso e compreensão do português brasileiro.

Por fim, é importante destacar a contribuição de Dolz e Schneuwly (2004), que defendem o ensino por meio de gêneros discursivos como forma de desenvolver competências linguístico-discursivas nos alunos. Ao escrever sobre experiências pessoais em situações reais de comunicação, a criança mobiliza conhecimentos sobre diferentes gêneros, constrói sentido e amplia sua capacidade de agir linguisticamente no mundo.

A avaliação desse tipo de produção deve ser orientada por princípios formativos, considerando o percurso de aprendizagem, as intenções comunicativas e a adequação ao contexto — conforme destacam Lima e Cristovão (2009) ao proporem práticas avaliativas que valorizem a construção progressiva de autoria e sentido.

Considerações finais

A tarefa destinada a crianças estrangeiras de 11 anos, apresentada neste artigo, foi concebida a partir de uma lacuna ainda existente no ensino e na avaliação desse público no Brasil, tendo em vista que, crianças não aprendem, nem devem ser avaliadas, pelos mesmos critérios aplicados a adultos. Desse modo, busca-se chamar a atenção dos professores de PBLA para as especificidades que envolvem a aquisição e o desenvolvimento da proficiência em PB por esse grupo etário.

Isso se refletiu na tarefa elaborada para alunos de 11 anos que já se encontram em nível avançado de proficiência em LP. A rubrica utilizada para a correção está alinhada às diretrizes de competências e habilidades descritas na BNCC para o Ensino Fundamental – Anos Finais, bem como aos Parâmetros de Correção do Celpe-Bras (ambos apresentados nas seções 3 e 4). Ainda assim, caso o professor deseje adaptar a atividade proposta para pré-adolescentes com conhecimentos iniciais da língua, isso é possível, desde que sejam realizadas as adequações necessárias às características cognitivas e linguísticas próprias de crianças de 11 anos, ancoradas nos documentos oficiais citados.

Nesse contexto, o Celpe-Bras e a BNCC orientaram tanto a estrutura da tarefa quanto a concepção de como ela deveria refletir o uso real da língua por crianças estrangeiras em situações comunicativas autênticas. Desse modo, a seleção e a avaliação dos conteúdos foram diretamente influenciadas pelo que se considera necessário, pertinente e útil para esse público. Além disso, a Multimodalidade contribuiu para destacar e atribuir significado a elementos estruturais essenciais da tarefa, como cores, fontes e imagens.

Por fim, os temas suscitados neste artigo e a tarefa disponibilizada forneceram aos professores de PBLA um guia e *template* no qual podem se inspirar para atestar a proficiência em PB desse público, objetivando ser um facilitador e não um obstáculo, noção que ainda é muito disseminada em ambientes formais de ensino a respeito das provas.

Referências

- Abramowicz, Anete, e Maria A. Vitale. *Criança, infância e educação infantil: entre documentos e práticas*. Cortez, 2021.
- Aebersold, Jo Ann, e Mary Lee Field. *From Reader to Reading Teacher: Issues and Strategies for the Second Language Classroom*. Cambridge UP, 1997.
- Acervo Celpe-Bras. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, ufrgs.br/acervocelpebras/acervo/. Acesso em fev. 2024.
- ACNUR Brasil. Agência da ONU para Refugiados, acnur.org/portugues/. Acesso em fev. 2024.
- Barbosa, Ana. “Avaliação de larga escala em leitura: considerações sobre construto e método de avaliar no SAEB e no PISA.” *Horizontes de Linguística Aplicada*, vol. 19, no. 1, 2020.
- Barbosa, Maria C. S., e Maria da Graça S. Horn. “A participação das crianças nas práticas pedagógicas da educação infantil: desafios e possibilidades.” *Cadernos de Pesquisa*, vol. 38, no. 133, 2008, pp. 49–67.
- Base Nacional Comum Curricular (BNCC): Versão 2018*. MEC, 2018.
- Brown, H. Douglas, e Heekyeong Lee. *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. 4ª ed., Pearson Education, 2015.

- Council of Europe. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume with New Descriptors*. Council of Europe, 2018, rm.coe.int/cefr-companion-volume-with-new-descriptors-2018/1680787989. Acesso em mar. 2024.
- Dolz, Joaquim, e Bernard Schneuwly. *Gêneros orais e escritos na escola*. Mercado de Letras, 2004.
- Ferraz, Juliana A. *Multimodalidade no Ensino de Português como Segunda Língua: novas perspectivas discursivas críticas*. Tese de Doutorado, Universidade de Brasília, 2011.
- Forbes Brasil. forbes.com.br. Acesso em mar. 2024.
- Grabe, William. “Teaching and Testing Reading.” *The Handbook of Language Teaching*, editado por Michael Long e Catherine J. Doughty, 1ª ed., Blackwell Publishing, 2009, pp. 441–462.
- INEP. *Celpe-Bras: Manual do Examinando*. INEP, nov. 2015.
- INEP. *Celpe-Bras: Documento Base do Celpe-Bras*. INEP, 2020.
- Kleiman, Angela B. “Modelos de letramento e as práticas de sala de aula.” *Letramento e diversidade cultural*, editado por Inês Signorini, Mercado de Letras, 1995, pp. 137–155.
- Kleiman, Angela B. *Letramento e políticas públicas*. Mercado de Letras, 2005.
- Kleiman, Angela, e Sueli Terzi. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Mercado de Letras, 1995.
- Kress, Gunther, e Theo van Leeuwen. *Reading Images: The Grammar of Visual Design*. Routledge, 2021.
- Leontiev, Alexei N. *O desenvolvimento do psiquismo*. Centauro, 2004.
- Lima, Eliane G., e Vera Lúcia L. Cristovão. “Avaliação e ensino de produção escrita: articulando teoria e prática na formação de professores de línguas.” *DELTA*, vol. 25, edição especial, 2009, pp. 357–386.
- Ministério das Relações Exteriores. Governo Federal do Brasil, gov.br/mre. Acesso em fev. 2024.
- Quevedo-Camargo, Gladys. “Breve história da evolução do construto proficiência em línguas.” *Em Aberto*, vol. 32, n.º. 104, 2019, pp. 1–218.
- Scaramucci, Matilde V. R. “Proficiência em LE: considerações terminológicas e conceituais.” *Trabalhos em Linguística Aplicada*, vol. 36, 2000, pp. 11–22.
- Soares, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 3ª ed., Autêntica, 2003.