

RELATÓRIO DE EXPERIÊNCIA

Língua de herança, adolescência e avaliação

Daniella F. D. RINGHOFER 

Universidade de Viena (UNIVIE)

Ebal Sant'Anna BOLACIOFILHO 

Universidade Federal Fluminense (UFF)

RESUMO

No presente trabalho, reflete-se inicialmente acerca de aspectos históricos relacionados ao conceito de Língua de Herança, focando principalmente na situação do Português como Língua de Herança no sistema público escolar austríaco. Em um segundo momento, é discutida a temática POLH e adolescência no que tange às demandas avaliativas especificamente surgidas nos últimos anos no contexto austríaco. Após reflexões acerca de conceitos relevantes ligados à avaliação, é feito um relato de um projeto piloto conduzido em 2019 no sistema de ensino público austríaco em que foram aplicados testes de proficiência de POLH nos moldes de exames de proficiência para jovens em idade escolar existentes para o idioma alemão em escolas alemãs fora do território alemão; exames esses que foram concebidos levando-se em consideração o conceito de letramento em avaliação. Por último, é apresentada uma análise do experimento que apresentou resultados bastante satisfatórios e pode servir de base para futuros exames de proficiência de POLH nos países de língua alemã.

ZUSAMMENFASSUNG

Die vorliegende Arbeit befasst sich zunächst mit historischen Aspekten im Zusammenhang mit dem Konzept der Herkunftssprache und konzentriert sich dabei vor allem auf die Situation von Portugiesisch als Herkunftssprache im österreichischen öffentlichen Schulsystem. In einem zweiten Moment wird das Thema POLH und Jugend in Bezug auf die in den letzten Jahren speziell im österreichischen Kontext entstandenen Evaluationsanforderungen diskutiert. Nach einer Reflexion über relevante Konzepte im Zusammenhang mit der Bewertung wird über ein Pilotprojekt



OPEN ACCESS

EDITADO POR

- Luiz Amaral (UMASS)
- Ricardo de Souza (UFMG)
- Thaís Maíra de Sá (CEFET-MG)

AVALIADO POR

- Glaucia Silva (UMASSD)
- Amanda Post (UFSCAR)

SOBRE OS AUTORES

- Daniella F. D. Ringhofer
Escrita – análise e edição.
- Ebal Sant'Anna Bolacio Filho
Escrita – análise e edição.

DATAS

- Recebido: 14/10/2020
- Aceito: 07/12/2020
- Publicado: 23/12/2020

COMO CITAR

Ringhofer, D. F. D.; Bolacio Filho, E. S. (2020). Língua de herança, adolescência e avaliação. *Revista da Abralín*, v. 19, n. 3, p. 936-949, 2020.

berichtet, die 2019 im österreichischen öffentlichen Schulsystem durchgeführt wurde, bei der POLH-Kompetenzprüfungen für Jugendliche im schulpflichtigen Alter angewandt wurden, die nach dem Modell von den Prüfungen konzipiert wurden, die für die deutsche Sprache an deutschen Auslandsschulen benutzt werden; diese Prüfungen wurden unter Berücksichtigung des Konzepts der Bewertungskompetenz konzipiert. Abschließend wird eine Analyse des Experiments vorgestellt, das recht zufriedenstellende Ergebnisse präsentierte und eine Grundlage für zukünftige POLH-Prüfungen in deutschsprachigen Ländern sein könnte.

PALAVRAS-CHAVE

Língua de Herança. POLH. PLH. Adolescentes. Exames de Proficiência.

SCHLÜSSELWÖRTER

Herkunftssprache. POLH. PLH. Jugendliche. Sprachprüfungen.

Introdução

Nos últimos anos temos assistido mundo afora ao número crescente de publicações que tratam da difusão da língua portuguesa para crianças descendentes de pai e/ou mãe brasileiros ou portugueses residentes na diáspora. A meninas e meninos com seus diferentes níveis de fala e compreensão da língua de casa, com diferentes representações acerca do país de origem, de seus ancestrais e mesma heterogeneidade no que tange à própria relação cultural com língua e país de apego, dá-se um nome: são falantes de língua de herança (doravante LH). O conceito LH, surgido na Canadá (cf. CUMMINS, 1983) na década de 70, foi sempre atrelado à responsabilidade na transmissão de valores, identidade, sentimentos de pertencimento e afeto.

Moroni e Gomes (2015, p. 24) apresentam o ensino de Português como Língua de Herança (de- vorante POLH) relacionando-o ao da “cultura que envolve este idioma”, tendo em vista a “identidade dentro do cenário híbrido” e enfatizam o trabalho de conscientização das famílias. Lico (2011) já mencionava a relevância do tripé família / comunidade / professor. Questiona-se, no entanto, a partir de quando teríamos componentes necessários para a competência linguística almejada. Se POLH ainda é um campo carente de publicações, avaliação em POLH certamente ainda mais. Esse artigo procura descrever a situação do ensino no POLH na Áustria e relatar uma experiência de um instrumento de avaliação ocorrida em Viena através de provas de exames de proficiência linguística para jovens alunos, como parte de experiência dada aos adolescentes com o intuito de estimular o aprendizado formal da língua e suas principais estruturas.

1. A Temática Português como Língua de Herança

Tendo em vista o frequente desejo do emigrante em “manter vivos no seio de suas famílias os vínculos com as origens e cultura brasileiras” (LICO, 2011, p. 2), o ensino de POLH no contexto europeu vem em muitos casos associado a grupos e/de atividades para crianças em idade pré-escolar (0 a 6 anos de idade) ou em fase do Ensino Fundamental I (6 a 10 anos). Tal fato não gera estranheza. A propagação da língua materna ou paterna inicia-se em grande parte no ventre como forma de projeto familiar. O que decorre desse plano é o estímulo já nas primeiras fases da vida, onde progenitores isoladamente podem não ter o sucesso desejado. Já daí estabelece-se a necessidade de juntarem-se a outros responsáveis com o mesmo objetivo e ideal. Através de convívio e trocas, inicia-se um processo de formação de pequenos bilíngues, já capazes de compreender que um mundo com duas ou mais línguas é tão natural como o dia e a noite, como o sol e a chuva.

Basta serem minimamente familiarizados com mídias sociais e, em qualquer breve pesquisa, mães e pais na diáspora encontram em cidades de médio e grande porte associações e grupos infantis em língua portuguesa com os mais carinhosos nomes. Tardes de leitura costumam ser uma espécie de fio condutor para demais atividades culturais ou festivas. Em diversas cidades europeias tem-se como exemplo de associação sem qualquer intuito lucrativo ou formas cartesianas de ensino as chamadas “Malas de Herança”. A primeira “Mala” foi idealizada em Munique no ano de 2012 e hoje são fixadas em 10 cidades, entre elas Innsbruck e Viena. As “Malas” propiciam às crianças a interação que pode ser a peça-chave de um início de uma educação bilíngue ou - como ocorre na maioria das vezes - plurilíngue, onde além da língua do país de residência, a criança pode fazer uso dos benefícios cognitivos e socioafetivos que se têm quando a LH ganha seu devido espaço (RÜDISSER, 2016).

Ao iniciar-se a idade escolar aos seis anos, o ensino do POLH tende a mudar de forma. Muito fala-se de melhores possibilidades de alfabetização da criança bilíngue, enquanto uma educação mais pautada na oralidade nos primeiros anos escolares parece fazer maior sentido. Independentemente de métodos e metodologias no ensino do POLH, fato é: a exposição à língua aprendida em casa é na grande maioria dos casos inversamente proporcional à idade e autonomia do indivíduo. A língua dominante, via de regra a do local onde a família reside, tende a ganhar maior força a partir do ingresso formal à escola regular, não só pela questão de leitura e escrita, mas também por crescente necessidade de interação com colegas de classe, seus jogos e suas disputas, tão comuns à faixa etária. Ao compreender a necessidade da manutenção do investimento feito até o determinado ponto, cabe à família decidir se proporcionará aos pequenos também uma educação formal da Língua Portuguesa. Nem sempre há opções viáveis, soluções simples e educadores bem preparados e dispostos a se aventurar pelo grande desafio. A boa notícia é que atividades feitas com grupos de equivalências culturais através de espaços e associações ainda surtem efeito. Seja abraçar uma bela fantasia de carnaval à base de melódicas marchinhas ou vestir-se de caipira para a festa junina, crianças ainda tendem a acompanhar os pais em seus eventos, vividos e apreciados também em forma audição, visão, paladar e olfato.

Embora ainda haja certa carência de pesquisa na área, o assunto relacionado à formação de professores de POLH vem sendo discutido, como vemos em Mendes (2012):

A promoção de cursos de formação para professores que atuam nesses contextos é uma ação estratégica e necessária para o fortalecimento do Brasil e de sua cultura no exterior, assim como dos diferentes países e culturas que vivem em português. Além disso, também assegura a manutenção e a continuidade dos laços identitários e linguístico-culturais das comunidades brasileiras imigradas com o seu país de origem. Para isso, é necessário o esforço e o investimento das entidades governamentais para a formação de professores e para a produção de materiais instrucionais para o ensino de PLH. (MENDES, 2012, p. 21-22)

Torna-se imprescindível esclarecer que a tarefa não se mostra fácil em virtude não só dos grupos predominantemente heterogêneos, mas também pela constante necessidade de elaboração de materiais e estratégias próprias. Profissionais competentes vêm coletando esforços para a motivação e alegria do aprendizado manterem-se de pé, e encontram no reconhecimento e carinho das famílias o sentido procurado. Embora não haja grandes divulgações de cursos formais de estabelecimentos de ensino reconhecidos para professores de POLH, iniciativas presenciais ou *online*, procuram oferecer não só momentos de reflexão, mas também de possíveis metodologias, planejamentos conjuntos de atividades e discussões sobre temáticas relevantes. Exemplo de tais iniciativas é o projeto elaborado em parceria com a Divisão de Promoção de Língua Portuguesa do Departamento Cultural do Itamaraty entre 2011 e 2014 nas cidades de São Francisco, Washington e Miami. Situada também nos Estados Unidos, a organização Brasil em Mente traz constantemente formação continuada em POLH de forma online. Na Europa, mencionam-se oficinas realizadas pela ABRIR (Reino Unido) e cursos na Suíça organizados pela ABEC em 2015 e 2017. Ainda na Itália e na Alemanha, entre 2014 e 2016, foram oferecidas oficinas de formação de educação em POLH em parceria com o Elo Europeu (ORTIZ, 2020). Adicionalmente, no ano de 2020, a instituição Papo de Profes promoveu formação e reciclagem de diversos professores e educadores através do curso *online* Ensine Língua de Herança.

Não nos esqueçamos, entretanto, que qualquer espécie de difusão requer responsabilidade dos transmissores e receptores. Melo-Pfeifer (2018, p. 1172) já revela que "(...) 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 (...)." A partir de tal afirmativa chegamos à realidade do aluno de Fundamental II (a partir dos 11 anos), momento em que o ensino do POLH tende a mudar de forma por motivos claros. Trata-se aqui da (pré)-adolescência, fase de ainda maior exposição à língua do país de residência através de maior valor e consolidação das amizades. Fase dos eternos questionamentos, das negações, bem reportadas em "*The Primal Teen*" (STRAUCH, 2003), onde, através de diversos estudos de caso, a autora conclui que o cérebro de um adolescente se compara a uma construção civil em andamento. Além de questões relacionadas a comportamento e neurobiologia, a adolescência é também muitas vezes a fase da aquisição de uma terceira língua de acordo com os planos escolares, normalmente a língua das músicas do momento e séries televisivas. O horário destinado à língua portuguesa compete com o tempo dos hobbies, seja nos âmbitos desportivos ou musicais. Ademais, é fase de maior complexidade escolar e necessidade de maior dedicação ao estudo e às disciplinas obrigatórias. Se a adolescência é a fase

em que quase tudo parece dificultar o processo ensino-aprendizagem da minoritária LH, precisa-se, a partir daí, pensar ainda mais em legitimidade e clareza de objetivos. Para metas mais concretas nesse sentido, podem ser considerados processos de avaliação.

Pouco discutido parece ser, no entanto, a temática avaliação em POLH. Aqui mencionamos um estudo realizado com estudantes de língua espanhola da *New Mexico University*. A partir de comparação de resultados de testes de nivelamento entre falantes de espanhol como língua de herança e falantes de espanhol como língua estrangeira, a pesquisadora concluiu que nem sempre os conhecimentos desses falantes são devidamente mensurados:

Dada a experiência naturalística de aquisição dos falantes de herança, princípios pragmáticos inerentes provavelmente guiarão suas respostas mais do que princípios explícitos de gramática. Consequentemente, os itens dos testes não devem ignorar as noções pragmáticas que provavelmente influenciam as respostas desses falantes (...). Da mesma forma, os testes (de nivelamento) não devem simplesmente responsabilizar os falantes de herança por uma série de normas gramaticais que provavelmente não fizeram parte de suas experiências antes de fazer o teste, uma vez que isso ignora e invalida as habilidades que eles têm. (MACGREGOR-MENDOZA, 2012, p. 17, traduções nossas).

Ratificaremos, mais à frente, a afirmação da pesquisadora, após abordarmos o tema avaliação em línguas. A seguir, trazemos um breve panorama de como a Áustria lida com questões relacionadas ao ensino da LH.

2. LH e POLH na Áustria

Antes de discorrer sobre o POLH na Áustria cabe uma breve explicação de políticas linguísticas neste país no que diz respeito às LH. Baseado em estudos que comprovam que indivíduos que melhor dominam a língua familiar têm melhores chances de obter maior proficiência nas línguas estudadas na escola, o governo austríaco oferece gratuitamente aulas de língua materna (*muttersprachlicher Unterricht*). Tal ideia iniciou-se já na década de 70 de forma experimental. Estopim para a louvável decisão no âmbito de Políticas Linguísticas foi a crescente necessidade de recebimento de imigrantes na construção civil. Trabalhadores, normalmente provindos da Turquia e da ex- Iugoslávia, ao migrarem com esposa e filhos em idade escolar, tinham a princípio a intenção de passar um tempo definido no território austríaco. Para facilitar o processo de retorno aos seus países de origem, crianças e jovens poderiam em suas novas escolas ter aulas de língua materna. Um dos princípios da política de acolhimento desses trabalhadores imigrantes era dar a garantia da manutenção de vínculos culturais e linguísticos com suas pátrias mãe (BÜYÜKBAYRAK, 2015).

Com o passar do tempo e mudanças na sociedade austríaca ao estabelecer-se uma situação de permanência de tais imigrantes e familiares, os objetivos das aulas de língua materna foram se adaptando. Devido a essas mudanças sociais, bem como aos novos conhecimentos linguísticos, o ensino

da língua materna foi reorientado. A ideia original de reintegração foi substituída pela ideia de promoção do bilinguismo (FLECK, 2011).

No que se refere ao ensino da língua portuguesa na Áustria, seu início deu-se na capital Viena através da comprovação de demanda. Em meados de 2010, depois de ler no *Wiener Zeitung* (jornal local) sobre a oferta de aulas da língua materna em diversos idiomas, uma mãe de um pré-adolescente procurou a Secretaria de Educação para saber da possibilidade da inclusão do português. Para sua grata surpresa, foi-lhe comunicado o que já era tido como regra:

Todos os alunos com uma língua materna diferente do alemão, bem como alunos que crescem bilíngues na família, podem participar, independentemente da sua nacionalidade, do tempo de permanência na Áustria e dos seus conhecimentos da língua alemã. (...) O ensino na língua materna é em princípio possível em qualquer idioma, desde que a necessidade seja registrada e os recursos humanos estejam disponíveis (...). Recomenda-se entrar em contato com o Departamento de Migração e Ensino do Ministério da Educação. (traduções nossas).¹

Comprovados o interesse por parte dos alunos e a disponibilidade de professores qualificados, as aulas tiveram início em setembro de 2010 com três turmas com um total de 32 alunos em uma escola localizada no coração da capital austríaca (*Akademisches Gymnasium*). Os alunos falantes de POLH, oriundos de diferentes bairros e regiões, têm até o presente momento neste endereço seu ponto de encontro semanal na tarde de sexta-feira ou manhã de sábado. Desde o início percebe-se para a faixa etária de Fundamental II e Ensino Médio, após aumento inicial pela procura, a constância de 4 grupos com 4 objetivos diferentes. No atual momento, contamos com 62 alunos inscritos para o segmento em questão com alunos de 11 a 18 anos. Durante três anos houve a subdivisão das variantes português europeu e português brasileiro por pedido inicial da mãe condutora do movimento para a inclusão da LP nas aulas de LH na Áustria. Tal subdivisão teve que ser interrompida pela dificuldade de se criar grupos minimamente homogêneos da variante europeia, já que o número de imigrantes portugueses se mostrava relativamente baixo se comparado ao número de famílias brasileiras. Percebeu-se paralelamente forte interesse da Secretaria de Educação para juntar as variantes, como ocorre em outras línguas pluricêntricas. Depois da então professora de português europeu ter a proposta em dedicar-se somente ao inglês, juntaram-se as duas variantes com a professora brasileira. Assim, a partir de 2013/14 a disciplina passou a chamar-se simplesmente "Português", subentendendo-se naturalmente o ensino de todas as variantes em sala de aula.

Cabe ainda ressaltar que outros grupos e faixas etárias foram ao longo da década ganhando espaço. No ano de 2011, foram introduzidas também aulas para crianças da escola primária, em 2017 aulas de POLH tomaram lugar no estado do Tirol e em 2018, na Baixa Áustria, somando hoje aproximadamente 200 alunos de POLH nas escolas do país. Com a exceção de alguns alunos do estado do Tirol, a maioria absoluta dos alunos de POLH na Áustria cursa a disciplina com caráter de disciplina de exercício facultativo (*unverbindliche Übung*), ou seja, sem nota. Tal prerrogativa vem dos órgãos

¹ Extraído em 10/10/2020 do site do Ministério da Educação, Ciência e Pesquisa da Áustria https://www.bmbwf.gv.at/The-men/schule/schulrecht/rs/1997-2017/2014_12.html

financiadores e é embasada na heterogeneidade quanto ao conhecimento prévio e à idade, já que se trata, comumente, de grupos mistos.

3. O outro lado

Se jovens e adolescentes de países de língua alemã migram para países de língua portuguesa, há grande probabilidade de serem inscritos em uma das chamadas *Begegnungsschulen* ou Escolas de Encontro entre Culturas. Nada raras mundo afora e normalmente subsidiadas pelo governo alemão, tais escolas recebem hoje predominantemente alunos cuja língua familiar não é o alemão. Não obstante, com ensino de Língua Alemã em carga horária considerável, os currículos nessa língua têm que ser devidamente cumpridos e comprovados. Há muitos anos são aplicados exames de proficiência, unificados entre as escolas ou não, com diferentes níveis de reconhecimento. Desde a aplicação do Quadro Comum Europeu de Referência para Línguas, as metas foram tornando-se cada vez mais claras.

Hoje são aplicadas nas Escolas Alemãs até quatro diferentes avaliações destinadas ao público (pré-)adolescente – sempre considerando as competências da fala, audição, leitura e escrita, a dizer:

IVA I (*Internationale Vergleichsarbeit 1*) – certificação de nível básico para alunos de aproximadamente 10 anos. Nível A1 do Quadro como forma de inicialização ao formato de exames.

IVA II (*Internationale Vergleichsarbeit 2*) – certificação abrangedora nos níveis A2/ B1 do Quadro para alunos de 12 ou 13 anos, como forma de exercício e estímulo para a realização do exame a seguir.

DSD I (*Deutsches Sprachdiplom I*) – exame de nível B1 aplicado por banca específica e reconhecido internacionalmente para o ingresso em escolas de acesso às universidades alemãs.

DSD II (*Deutsches Sprachdiplom II*) – exame de nível B2/ C1 reconhecido como conhecimento de língua alemã para o acesso a universidades de língua alemã.²

Segundo o site do *Kultusministerkonferenz*³ da Alemanha,

² No site do Ministério da Educação alemão (kmk) <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd.html> encontram-se informações acerca dos diplomas de língua alemã aplicados nas escolas.

³ Traduções dos nomes dos diplomas: Comparação Linguística Internacional 1 e 2, Diploma de Língua Alemã I e II

Com sua oferta escolar, as escolas alemãs no exterior se dirigem a famílias alemãs de todo mundo que estão no exterior a trabalho e desejam que seus filhos tenham uma educação em alemão. Em escolas de encontros, as escolas alemãs no exterior oferecem a crianças de países anfitriões e outros grupos culturais a oportunidade de se familiarizarem com a Alemanha, sua cultura e idioma. No final da escolaridade, geralmente há uma qualificação alemã ou binacional.⁴ (Tradução nossa)

A garantia de uma qualificação binacional em Língua Portuguesa não ocorre, entretanto, na Áustria. Na seção abaixo reportaremos a aplicação de exames como alternativa viável.

4. Letramento em avaliação, tipos de exame e construto

Apesar da temática avaliação mostrar-se de grande responsabilidade e dever sempre inserir valores teóricos e práticos sem jamais se esquecer de princípios éticos, algum tipo de testagem é algo diariamente presente na vida de um estudante. A partir da ótica de letramento em avaliação, Stiggins (1991, p. 535) lançou as perguntas: "O que essa avaliação diz aos alunos sobre os resultados de rendimento que valorizamos? E qual é o provável efeito dessa avaliação nos alunos?". Assim sendo, o papel e a função de qualquer situação avaliativa não podem ser esquecidos. Fulcher (2012) apresenta a definição de Letramento em Avaliação especificamente na área de Línguas:

Os conhecimentos, as habilidades e capacidades necessárias para elaborar, desenvolver, manter ou avaliar testes padronizados de larga escala e/ou testes desenvolvidos para a sala de aula, familiaridade com os processos avaliativos, e consciência dos princípios e conceitos que guiam e subjazem a prática, incluindo ética e códigos de prática. A habilidade de situar conhecimentos, habilidades, processos, princípios e conceitos em contextos históricos, sociais, políticos e filosóficos mais amplos a fim de compreender por que as práticas se desenvolveram como tal, e avaliar o papel e o impacto da avaliação/dos testes na sociedade, nas instituições e nos indivíduos. (FULCHER, 2012, p. 125)

Subtópico do dito letramento está em reconhecer as diferentes metas e os diversos objetivos de avaliação, haja vista seus diferentes tipos, como avaliação com intuito de nivelamento (avaliação de classificação), de entrada ou admissão entre outros. Scaramucci (2013)⁵, traz o conceito letramento em avaliação em território brasileiro através de uma palestra ministrada na Universidade de Brasília, onde torna clara a diferença entre "avaliação de rendimento" e "avaliação de proficiência". Avaliações de rendimento seriam aquelas que se dão após um processo de aprendizagem, muitas vezes em sala de aula, como resultado de tal. Seus objetivos devem ser baseados no planejamento do professor. Para a pesquisadora, exames de rendimento têm vínculos com o passado e devem retomar os objetivos do plano de ensino. Já exames de proficiência não apresentariam preocupação com o conteúdo

⁴ Extraído de <https://www.kmk.org/themen/auslandsschulen.html>

⁵ O vídeo da palestra pode ser visto em: <<https://www.youtube.com/watch?v=E3TnGJgc2wA>>.

apresentado nas últimas aulas, mas sim com a coleta de uma gama de conhecimento adquirido pelo indivíduo, com um olhar futuro da utilização da língua, externando a sala de aula. O que também deve ser considerado na elaboração de um exame de proficiência é uma análise do público-alvo.

Scaramucci e Quevedo-Camargo (2018) também tecem reflexões sobre a relevância desse tipo de letramento por parte dos profissionais de educação:

A proposta de tornar professor de línguas letrado em avaliação tem como meta principal fazer dele um consumidor e produtor crítico de avaliações. Ele deve saber por quê, o quê, quando e como avaliar seus alunos, assim como deve saber interpretar os resultados obtidos por meio de suas avaliações. (SCARAMUCCI; QUEREDO-CAMARGO, 2018, p.239)

Quando pensamos em letramento em avaliação, não podemos deixar de considerar alguns conceitos inseridos. Um conceito aqui destacado é o de validade avaliativa e seu subconceito, o de construto. Thorndike e Hagen (1986) salientam três tipos principais de validade – a racional, a empírica e a de construto. Já Aldersen et al (1995) preferem referir-se à validade interna ou externa e de construto. A validade interna diria respeito aos estudos de análise do conteúdo do teste e seu efeito percebido, onde discutem-se as validades dos conteúdos. Já a validade externa se preocuparia com as comparações das notas obtidas e suas correlações, refletindo sobre os conceitos de paralela e preditiva. Para Gronlund (1985, p. 58, *apud* ALDERSON et al. 1991, p. 183) a validade de construto seria “o grau em que o desempenho em um teste pode ser interpretado como uma medida significativa de uma determinada característica ou qualidade”. Ebel e Frisbie (1991) dão a seguir uma definição mais completa de construto, como aquilo que define o que há de ser avaliado:

Validação de construto é o processo de coleta de evidência para dar apoio ao argumento de que um teste realmente mede o construto psicológico que os elaboradores querem que meça. O objetivo, nesse caso, é determinar o significado dos escores ou notas do teste para garantir que eles signifiquem o que o especialista esperava que significassem. (EBEL; FRISBIE, 1991, p. 108)

Baseados nos conceitos apresentados, partimos agora ao nosso relato de experiência.

5. Exame de Português para Jovens Falantes – um projeto piloto

Compreendendo o público adolescente e a necessidade de concretizar o que veio sendo desenvolvido ao longo dos anos de utilização da LH, foram concebidas em Viena no ano de 2019 as avaliações de medição de proficiência linguística denominadas “Exame de Português para Jovens Falantes”⁶. O

⁶ A professora é experiente na área avaliação de exames de Língua Alemã, com práticas profissionais em escolas alemãs no Rio de Janeiro e em São Paulo. Atualmente trabalha também como professora de alemão e avaliadora dos diplomas oficiais ÖSD e ÖIF no instituto *update training GmbH*.

intuito foi primordialmente esclarecer aos alunos que parte do conhecimento adquirido ao longo de suas vidas pode ser de alguma forma concretizado e mensurado.

Também é válida aqui uma reflexão em torno do termo (exame de) proficiência. Para Scaramucci (2000) existe uma diferença entre o uso técnico e não técnico do termo proficiência. De acordo com a pesquisadora, no uso não técnico desse termo, existiria um ideal de proficiência talvez impossível de se alcançar. Proficiência, no entanto, deveria designar uma gradação de conhecimento. Todos que se expõem a algum tipo de aprendizado poderiam assim apresentar algum tipo de proficiência. "Em vez de uma proficiência única, absoluta, monolítica, baseada naquela do falante nativo ideal, teríamos várias, dependendo da especificidade da situação de uso da língua" (SCARAMUCCI, 2000 p.16).

Validando tal conceito, pode-se concluir que falantes de LH - como resposta ao investimento familiar ao longo de todos os anos de vida - são na maioria das vezes de fato em alguma medida proficientes. Interessante seria saber qual nível e qual a meta individual a alcançar. O objetivo de um exame em moldes semelhantes aos aplicados pelas escolas alemãs vem ao encontro da comprovação desse dado e procura da mesma forma mostrar aos candidatos que não haveria motivos para uma possível baixa autoestima em relação à língua de origem, algumas vezes expressada pelo próprio aluno ao compará-la com a língua dominante. Para tal, orientando-se pelos conceitos expostos acima, foram concebidos como projeto piloto posteriormente transformado em uma tese doutoral recém iniciada através da Universidade de Viena em parceria com a UFF, os Exames de Português para Jovens Falantes I e II.

Passamos a seguir a uma breve descrição de tais exames, seguida de reflexões acerca de seus construtos. Tanto como no Exame I como no Exame II foram aplicadas questões que abrangessem as quatro competências já mencionadas: leitura, escrita, compreensão auditiva e fala.

O Exame I teve como meta comprovar que todos os alunos inscritos já dispõem do nível básico (A2/B1, falante básico ou independente segundo o Quadro). A realização do exame foi indicada a alunos que, segundo as observações da professora, dispunham das competências necessárias para a sua aprovação. No ato da participação o aluno deveria estar com 12 anos completos e estar cursando a disciplina Língua Portuguesa como "*muttersprachlicher Unterricht*", ou seja, POLH há ao menos dois anos.

No Exame I foram aplicadas interpretações de texto (entrevista com a filha da família de velejadores Schürmann divulgada na revista *Recreio* de número 13) e perguntas tanto com respostas opinativas quanto de múltipla escolha. Sabendo que questões de múltipla escolha podem mostrar menor validade devido a estratégias de sorte, a compreensão de uma combinação de dois tipos diferentes de questões procura trazer maior validade aos resultados. Seguindo ainda em relação à parte de escrita, foi proposto em exercício de lacunas de inserção de vocabulário e verbos em alguns tempos do modo indicativo mais utilizados. Na produção de texto foi exigida uma carta de aproximadamente 90 palavras acerca de tema cotidiano, no caso, a descrição da própria escola, prédio, disciplinas, descrição de um professor etc. No que diz respeito à compreensão auditiva, foram apresentados dois áudios, um na variante europeia e outro na variante brasileira, partindo do ponto de partida da Língua Portuguesa como Língua Pluricêntrica (MELO-PFEIFER, 2018). Já a parte oral foi feita em dupla através de imagens motivadoras relacionadas também a temas cotidianos como festas, alimentação,

animais domésticos, música etc. Destaca-se que, como em diversos exames de proficiência, ao chegar à nota final, foram avaliadas a categoria principal “fidelidade às tarefas e aos temas” e subcategorias como “expressão e vocabulário”, “fluidez e pronúncia”, sendo que a “correção gramatical” como subcategoria foi avaliada com o mesmo peso que os tópicos acima. Vale também ressaltar que a prova oral foi realizada por duas professoras e suas notas foram sempre discutidas logo após a avaliação. As provas orais foram gravadas com intuito de documentação, somente para serem usadas em caso de discordância com a nota por parte dos alunos.

O Exame de Português para Jovens Falantes II ocorreu no mesmo período e foi a opção para alunos mais maduros e avançados, tendo sido indicado para alunos de ao menos 15 anos de idade e que já curse POLH por um período superior a três anos. O nível almejado foi o B2. Os moldes foram bem semelhantes aos do Exame I, sendo que a complexidade das questões mostrou-se superior. Iniciou-se por uma interpretação de texto partindo de um artigo sobre medicina alternativa adaptado da revista *Veja* número 1749. A temática para a produção escrita foi uma carta de opinião acerca da temática terapias alternativas, além da produção de um artigo para um *blog* a respeito do tema meio-ambiente e reciclagem. Já o texto de lacunas enfatizou uso dos verbos também no modo subjuntivo. As audições, da mesma forma que no primeiro exame, trouxeram as duas variantes, enquanto os temas da avaliação oral foram, por exemplo, “divisão de trabalho em ambiente familiar”, “inclusão de cadeirantes” e opinião sobre “vantagens da leitura”. Diversos critérios avaliativos como mencionados acima também foram aplicados embora tenha havido um nível maior de rigidez por parte das professoras para a chegada à nota final, uma vez que partiram da premissa que os alunos já tinham domínio de estruturas básicas de vocabulário, ortografia e gramática

Em tais exames, já que originados de um simples projeto piloto, não foi feita uma análise formal quanto à validade de construto, no sentido de verificação se eles de fato priorizam os processos cognitivos enfatizados em seu modelo (PRIMI et al., 2001). Entretanto, suas provas foram elaboradas priorizando a resolução de problemas e não prezaram por memorização de estruturas ou regras, mas sim procuraram promover relação entre o sujeito e seus objetos de conhecimento. Houve a preocupação de valorizar a capacidade de o aluno estabelecer conexões para lidar com questões e desafios (FINI, 2005). Procurou-se, da mesma forma, fornecer suficientes informações para a realização das questões propostas, estabelecendo certo desafio no que tange à interpretação, organização e prática de conhecimentos adquiridos ao longo da vida e não em aulas específicas.

De um modo geral, os resultados dos exames mostraram uma situação de otimismo quanto ao nível de conhecimento real em língua portuguesa por parte dos jovens falantes de POLH - o que não é surpresa. A prova, sendo rica em informações verbais, já fornece diversas informações necessárias para a resolução das questões, sendo estas resolvidas somente por falantes da língua em questão. Seria muito pouco provável que um aprendiz de LP como Língua Estrangeira, com uma carga horária de meras duas horas semanais, conseguiria dar conta de tais atividades com desenvoltura. Assim, a combinação do trabalho familiar em POLH com a educação formal em LP pareceu funcionar bem.

Não menos válido foi o recebimento de algo concreto que pode de alguma forma dar pistas sobre o conhecimento linguístico dos jovens avaliados. Um documento não-oficial em forma de diploma,

assinado pelas professoras que trabalharam na avaliação, o logotipo do "Português na Áustria", organização informal das professoras que dedicam-se ao ensino formal de POLH nas escolas, constando dados do aluno e sua nota final, serviu como espécie de troféu. Se em um curso de artesanato podemos voltar com uma obra palpável, nada mais junto que utilizemos em POLH, além da visão, olfato, audição e paladar - o tato. Ter de alguma forma o POLH em mãos é vitorioso.

Quanto aos resultados: no total, 18 alunos participaram da avaliação, sendo que 13 realizaram o Exame I e cinco, o Exame II. Havia no grupo de alunos que participou do Exame I, candidatos capazes já de serem aprovados no Exame II, mas preferiram ganhar confiança primeiramente. A professora procurou ajudar na decisão. Apenas um aluno foi reprovado - tendo tido pontos ainda suficientes na parte escrita, mas lhe faltou muito vocabulário na prova oral, o que o impediu de ser classificado no nível A2, de falante básico. O candidato compreendeu o resultado e reconheceu a falta de utilização da língua em ambiente familiar, sentiu-se grato por ter conseguido pontos suficientes na parte escrita e tentará refazer a prova em uma nova oportunidade, após maior treino da utilização prática da língua como comunicação em situações cotidianas com outros falantes de português. Todos os demais sentiram-se satisfeitos e honrados com o próprio reconhecimento. Alguns poucos candidatos esperaram nota um pouco mais alta, mas compreenderam as notas após analisarem a correção das provas. Não foram raros os pais que escreveram à professora agradecendo a oportunidade dada aos filhos.

6. Considerações finais

Ao falarmos de POLH, adolescência, suas especificidades, complexidades e heterogeneidade - principalmente ao considerar que a sala de aula é apenas um apoio a um projeto que é de fato familiar - um puro processo de avaliações de rendimento parece pouco efetivo. "Decoreba" de tempos verbais ou aspectos específicos relacionados a conhecimentos pontuais não se mostram relevantes. Não nos esqueçamos de que definições de classes de palavras, função sintática, classificação de orações são de toda forma aprendidas na língua dominante. O que vale é a documentação do aprendido nas situações legítimas, a visão futura e a marcação dos próximos desafios.

Professores de POLH para adolescentes estão convidados a nos acompanhar nessa reflexão e nos ajudar a responder à questão se exames de proficiência sob medida ao público-alvo POLH e adolescência ampliaria não só a motivação para a aprendizagem, mas também aumentaria o nível de conhecimento formal da LP.

REFERÊNCIAS

- ALDERSON, J.C. Language testing in the 1990s: how far have we come? How much further have we to go? In ANIVAN, S. (ed.), *Current Developments in Language Testing*, Singapore: Regional Language Center, 1-26, 1991.
- BÜYÜKBAYRAK, M. Muttersprachlicher Unterricht in der Sekundarstufe I – Warum nimmt die Nachfrage ab? *Pädagogische Hochschule*. Wien, 2015. Disponível em: https://www.voxmi.at/wp-content/uploads/2015/06/Bachelorarbeit_B%C3%BCy%C3%BCkbayrak.pdf. Acesso em 01.12.2020.
- BUNDESKANZLERAMT ÖSTERREICH. *Migration und Integration in Österreich*, 2014. Disponível em: http://www.zukunfteuropa.at/site/cob_40060/7216/default.aspx. Acesso em 01.12.2020.
- CUMMINS, J. Teaching for transfer: challenging the two solitudes assumption in bilingual education. In CUMMINS, J.; HORNBERGER, N. *Encyclopedia of Language and Education, 2nd Edition, Volume 5: Bilingual Education*. NY: Springer, 2008, 65-75. Disponível em: https://doi.org/10.1007/978-0-387-30424-3_116. Acesso em 02.12.2010.
- DEUTSCHLAND. *Homepage des Kultusministerkonferenzen*. Disponível em: <https://www.kmk.org/themen/deutsches-sprachdiplom-dsd.html>. Acesso em 02.12.2020.
- EBEL R.L.; FRISBIE, D.A. *Essentials of Educational Measurement*. 5ª ed., Englewood Cliffs: Prentice-Hall, 1991. 622 p.
- FINI, M. E. Erros e acertos na elaboração de itens para a prova do Enem. In: BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. *Exame Nacional do Ensino Médio (Enem): fundamentação teórico-metodológica*. Brasília, p. 101-106, 2005.
- FLECK, E. Der muttersprachliche Unterricht: Schulrechtliche und schulorganisatorische Rahmenbedingungen. In: *Kroatisches Kultur- und Dokumentationszentrum (hKdc) und Landesschulrat für das Burgenland (Hg.): Der Weg zur Mehrsprachigkeit*. Eisenstadt, 2011.
- FULCHER, Glenn. Assessment Literacy for the Language Classroom. In: *Language Assessment Quarterly*. Vol. 9, 2012. Disponível em: <https://doi.org/10.1080/15434303.2011.642041>. Acesso em 08.12.2020
- GRONLUND, N.E. *Measurement and Evaluation in Teaching*. Macmillan, New York, 1985, 530p.
- LICO, A. Ensino do Português como Língua de Herança: Prática e Fundamentos. In: *Revista SIPLE*, N. 2, V.1, 2011.
- MACGREGOR-MENDOZA, P. Spanish as a Heritage Language Assessment: Successes, Failures Lessons Learned. *Heritage Language Journal*, vol. 9 n.1, p.21-26, 2012.
- MELO-PFEIFER, S. Português como Língua de Herança: que português? Que língua? Que herança? *Domínios de Língua@gem | Uberlândia | Vol. 12, n. 2 | abr. – jun. 2018*. DOI: [10.14393/DL34-v12n2a2018-18](https://doi.org/10.14393/DL34-v12n2a2018-18)
- MENDES, E. Vidas em Português: Perspectivas Culturais e Identitárias em Contexto de Português Língua de Herança (PLH). *Platô*. Vol. 1 N.2, p. 20-31, 2012.
- MORONI, A.; GOMES, J. O Português como Língua de Herança hoje e o trabalho da Associação de Pais de Brasileirinhos na Catalunha. *Revista de Estudios Brasileños. Universia*. Universidade de Salamanca, 2015. Disponível em: <https://gredos.usal.es/handle/10366/125677>, Acesso em: 08.12.2020.
- ORTIZ ALVAREZ, M. L. Português Língua de Herança na Perspectiva acadêmica brasileira: In: LIRA C.; AZEVEDO-GOMES, J. O *POLH na Europa Português como Língua de Herança* Vol. II, Suíça, 2020, p. 19 – 36.

PRIMI, R. et al. Competências e habilidades cognitivas: diferentes definições dos mesmos construtos. *Psicologia: teoria e pesquisa*, v. 17, n. 2, p.151-159, 2001.

QUEVEDO-CAMARGO, G., & SCARAMUCCI, M. V. R. O Conceito de Letramento em Avaliação de Línguas: Origem de Relevância para o Contexto Brasileiro. *Linguagem: Estudos e Pesquisas*, 22(1), 2018. Disponível em: <https://doi.org/10.5216/lep.v22i1.54474> Acesso em 02.12.2020

RÜDISSER, Julliane de Oliveira. *From “Muttersprachlicher Unterricht” to Heritage Language Education – Challenges and Realities in the Bilingual Education of Spanish and Portuguese Language Minorities in Western Austria*. Dissertação de Mestrado. Universität Innsbruck, Innsbruck, 2016.

SCARAMUCCI, M.V.R. Proficiência em LE. Questões terminológicas e conceituais. *Trab. Ling. Aplic.* Campinas 26 (11-22), 2000. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/tla/article/view/8639310>. Acesso em 08/12/2020.

SCARAMUCCI, M.V.R. Avaliação de leitura em inglês como língua estrangeira e validade de construto. *Calidoscópio*, Vol. 7, n. 1, p. 30-48, 2009. Disponível em: <http://revistas.unisinos.br/index.php/calidoscopio/article/view/4853>. Acesso em: 08.12.2020.

STIGGIS, R. Assessment Letercy. *Phi Delta Kappan*. v72 n7 p534-39, 1991.

STRAUCH, B. *The Primal Teen. What the New Discoveries about the Teenage Brain Tell Us about Our Kids*. New York: Anchor Books, 2003. 256 p.

THORNDIKE, R.L.; HAGEN, E.P. *Measurement and Evaluation in Psychology and Education*. New York: Macmillan, 1986. 544 p.