



Ensino e aprendizagem sobre o Celpe-Bras para migrantes de crises no Brasil

Camila Alvares Pasquetti

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8803-3848>

E-mail: camilapasquetti@yahoo.com

Laura Cristina Pereira Viana

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil

ORCID: <https://orcid.org/0009-0003-2943-1920>

E-mail: lauviana89@gmail.com

Rosane Silveira

Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, Brasil/CNPq

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-0329-0376>

E-mail: rosanesilveira@hotmail.com

RESUMO

Os recentes fluxos migratórios para o Brasil têm impulsionado uma mudança na quantidade e no perfil dos candidatos ao Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras. Nos últimos anos, além do público universitário para o qual foi inicialmente criado, o Celpe-Bras passou a contar com candidatos migrantes de crises internacionais que vêm ao Brasil para reconstruir suas vidas. Este novo contexto exige, além de profissionais aptos a receber e ensinar o português, pesquisas que inspirem práticas de ensino e aprendizagem do português brasileiro como língua adicional para a obtenção do certificado de proficiência na língua. Neste artigo examinamos estratégias para o planejamento, ensino e aprendizagem sobre o Celpe-Bras dentro do ramo de ensino do Português como Língua de Acolhimento, o PLAc. As reflexões aqui apresentadas surgem de nossa experiência com a preparação e desenvolvimento de cursos remotos de familiarização com o Celpe-Bras na Universidade Federal de Santa Catarina, além do trabalho enquanto aplicadoras e avaliadoras do exame.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino e aprendizagem de línguas adicionais; Português como Língua Adicional; Celpe-Bras; Português como Língua de Acolhimento.



Teaching and learning about Celpe-Bras for crisis migrants in Brazil

ABSTRACT

Recent migratory flows to Brazil have driven a change in the number and profile of candidates for the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners, known as Celpe-Bras. In addition to university students, for whom it was initially created, Celpe-Bras has had candidates who are migrants of international crises that come to Brazil in search of an opportunity to reconstruct their lives. This new context requires experts and research in teaching and learning Portuguese as an additional language. In this article, we examine strategies for planning, teaching, and learning about Celpe-Bras within the area of Portuguese as a host language. The reflections presented here arise from our experience with the preparation and development of Celpe-Bras online courses at the Federal University of Santa Catarina, as well as our work as applicators and evaluators of this exam.

KEYWORDS: Teaching and learning of additional languages; Portuguese as an additional language; Celpe-Bras; Portuguese as a host language.

1. Introdução

No ano de 2024, na Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), criamos e oferecemos dois cursos de familiarização com o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras, voltados para pessoas migrantes de crise que vivem no Brasil. Os cursos foram viabilizados por meio do Português sem Fronteiras, ramo da Rede Andifes, programa nacional que visa a internacionalização das universidades brasileiras (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2022). Nosso trabalho teve como objetivo responder, ainda que em pequena escala, às necessidades crescentes surgidas com os novos fluxos migratórios que têm se intensificado no Brasil desde os primeiros anos da década de 2010 (Cavalcanti *et al.*, 2024). O relato de experiência apresentado aqui visa auxiliar demais professores e agentes envolvidos no ensino e aprendizagem do Português como Língua Adicional (PLA), mais especificamente dentro da perspectiva do Português como Língua de Acolhimento (PLAc).

Na perspectiva do PLAc, o público-alvo é formado primordialmente por migrantes adultos que precisam aprender a língua portuguesa, como explica Grosso (2010, p. 61), “por diferentes necessidades contextuais, ligadas muitas vezes à resolução de questões de sobrevivência urgentes”. Em salas de aula de PLAc podemos encontrar alunos com diferentes níveis de escolaridade e letramento, inclusive pessoas não alfabetizadas. Também é possível que os alunos tenham idades bastante variadas como, por exemplo, turmas em que há idosos, adolescentes e crianças. Outra particularidade dos cursos de português para este público é o multilinguismo: entre os alunos, possivelmente haverá falantes de línguas próximas e também de línguas distantes do português brasileiro.

São muitos os desafios, portanto, enfrentados por professores, organizadores e principalmente pelos alunos que buscam obter o certificado de proficiência em português e interagir com habitantes de um novo país nas mais diversas situações cotidianas. Muitos migrantes de crise, quando buscam aulas de português, têm o objetivo de melhorar suas condições de trabalho e de vida no Brasil. Diante dessas complexidades, visamos contribuir com ideias acerca da prática



de ensino do português brasileiro, dialogando com o contexto de migração e a busca pelo certificado de proficiência na língua.

Na próxima seção, mapeamos o contexto histórico em que ocorreram nossos dois cursos de familiarização com o exame Celpe-Bras. Em seguida, observamos como funciona o exame e qual o seu conceito de proficiência. Após, descrevemos como planejamos nossos cursos com base no perfil dos alunos e recursos disponíveis. Na penúltima seção, apresentamos o método de avaliação utilizado para dar feedback aos alunos sobre as tarefas do Celpe-Bras realizadas por eles. Por fim, apresentamos uma reflexão final sobre nossas práticas.

2. O PLAc e o contexto histórico recente

Para entendermos o contexto em que nossa experiência se insere, é importante traçar um panorama sobre a legislação que trata da naturalização de estrangeiros no Brasil. Em 2017 passou a vigorar no Brasil a Lei nº 13.445, popularmente chamada de Nova Lei de Migração, que trata dos “direitos e deveres do migrante e do visitante, regula a sua entrada e estada no País e estabelece princípios e diretrizes para as políticas públicas para o emigrante” (Brasil, 2017). Antes disso, a legislação migratória era regida pela Lei nº 6.815, de 19 de agosto de 1980, conhecida como Estatuto do Estrangeiro. Esta lei, proveniente da época da ditadura militar brasileira, considerava os imigrantes uma ameaça à segurança nacional.

Com os novos fluxos migratórios que se intensificaram a partir da década de 2010, surgiram novas necessidades legislativas. Questões antes deixadas de lado e/ou criminalizadas pelo Estatuto se mostraram cada vez mais em dissonância com a democracia brasileira, como a garantia dos direitos dos imigrantes, já que passa a haver uma intenção de atrair mão de obra especializada para o Brasil (Viana, 2024).

A partir destas mudanças legislativas, outros dispositivos legais entraram em vigor para estabelecer as regras e diretrizes que regularizam a Nova Lei de Migração, entre eles, as Portarias Interministeriais. Nessas normativas podemos encontrar, por exemplo, os passos necessários para migrantes requererem a naturalização brasileira, que está condicionada à comprovação do conhecimento da língua portuguesa. A Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018 determinava que o exame Celpe-Bras era a única maneira de se comprovar a proficiência para o quesito naturalização ordinária, situação que atualmente foi modificada. Na Portaria atual, nº 623, de 13 de novembro de 2020, há outras formas de se comprovar a proficiência para fins de naturalização ordinária. Mas a proficiência linguística não era/é a única condição para requerer a naturalização: também é preciso observar os anos necessários para dar entrada no processo, se há condenação dentro ou fora do país etc.

O Censo demográfico de 2022, que analisa também os saldos migratórios no país, aponta Santa Catarina como o estado com o maior ganho líquido de migrantes entre 2017 e 2022.¹ Os

¹ Disponível em: <https://www.gov.br/secom/pt-br/assuntos/noticias/2025/06/censo-2022-ibge-aponta-reducao-na-fecundidade-e-aumento-na-imigracao-internacional>. Acesso em: 28 jan. 2026.

dados mostram que a população de residentes estrangeiros no país aumentou 70,3% entre 2010 e 2022, número impulsionado especialmente pela vinda de imigrantes latino-americanos, com destaque para venezuelanos. O Relatório OBMigra, que registra e analisa informações sobre as migrações e solicitações de refúgio no Brasil, mostra que as nacionalidades das pessoas que mais solicitaram reconhecimento da condição de refugiado no Brasil no ano de 2023 foram: venezuelana (50,3%), cubana (19,6%), angolana (6,7%), vietnamita (1,9%) e colombiana (1,8%), entre outros (19,7%) (Cavalcanti *et al.*, 2024).

Estes números, de certo modo, refletem-se no caráter plurilíngue e na multiplicidade de culturas, visões políticas e religiões das pessoas que buscam o PLAc e cursos sobre o Celpe-Bras. Também corroboram com o argumento de que a quantidade de candidatos ao exame para fins de naturalização no Brasil tem aumentado expressivamente (Ueti; Araújo, 2023). Como consequência, o contexto atual requer a preparação de profissionais para o ensino de PLAc e do exame Celpe-Bras, além de recursos e políticas institucionais que acolham de fato estes migrantes.

Do ponto de vista linguístico, o plurilinguismo com o qual os profissionais de PLAc se deparam em suas práticas pode ser definido como a “coexistência de línguas em uma base cultural e intercultural” (Mendes, 2021, p. 19). O plurilinguismo sugere o intercâmbio de culturas para a valorização positiva do “multilinguismo”, que significa a presença de várias línguas em uma localidade (Oliveira, 2016, p. 69). Porém, nem sempre o ambiente plurilíngue é valorizado de forma positiva, contribuindo ao ensino e aprendizado para a proficiência do português brasileiro. Segundo Cordovil e Mattos Brahim (2022), o interesse pelo intercâmbio e pelos fluxos migratórios no Brasil aumentam sem que haja uma valorização de (ou abertura para) competências plurilíngues.

Silveira e Marcelino (2023) mostram o contraste entre tal aumento no fluxo de imigrantes e solicitantes de visto de refúgio e a pouca oferta de formação em português como língua adicional nos currículos de Letras na maior parte das universidades brasileiras, ainda que este esteja ganhando cada vez mais evidência no meio acadêmico. Calvo del Olmo, Ruano e Almeida (2020), por exemplo, fazem um resgate do histórico de projetos de ensino de português para estrangeiros na UFPR que visam atender migrantes e refugiados. Na mesma direção, Diniz e Dell’isola (2025) apresentam diferentes iniciativas na área de PLAc na UFMG, tais como seu ensino em escolas de ensino básico de Belo Horizonte e cursos preparatórios para o ENEM para migrantes e refugiados. Outras iniciativas recentes disponibilizam materiais didáticos, como a cartilha “Meu Corpo em Português Brasileiro” (Rodrigues, 2024), voltada às questões de saúde para imigrantes de Chapecó, em Santa Catarina. A coleção de livros *Vamos Junto/as*, também com acesso gratuito, tem seu uso bastante difundido e pode ser obtida através do site do Grupo de Estudos NEPO, da Unicamp.² Além do conhecimento sobre os materiais disponíveis, Silveira (Pasquetti; Silveira, 2025) reforça a necessidade de se trabalhar com a criação e avaliação de materiais didáticos como parte da formação de professores. Entender as necessidades de cada circunstância, saber criar e adaptar os materiais já existentes com base no que está sendo avaliado em cada curso é fundamental.

² Disponível em: <https://www.nepo.unicamp.br/nepo/>. Acesso em: 12 jun. 2025.

A partir de 2024, com as novas ofertas do Idiomas sem Fronteiras (IsF), mais cursos de familiarização com o Celpe-Bras vêm sendo ofertados para este público nas instituições de ensino superior brasileiras, como os cursos descritos aqui. A seguir, destacamos algumas características do exame Celpe-Bras, como sua concepção de linguagem, de proficiência e o efeito retroativo que o exame pode ter no planejamento do ensino de português para falantes de outras línguas (Scaramucci; Diniz, 2022).

3. O que é e como funciona o Celpe-Bras?

O Celpe-Bras é considerado “um exame de alto impacto social” (Schlatter *et al.*, 2025, p. 6), pois orienta programas de cursos, materiais didáticos, currículos e avaliações de português brasileiro como língua adicional. É aplicado atualmente em cerca de 48 instituições de ensino nacionais credenciadas e 77 instituições de ensino em outros países.³ O exame ocorre duas vezes por ano, geralmente em abril e outubro. Para termos uma ideia de como a busca pelo exame tem aumentado, em 2004 havia 18 instituições aplicadoras no Brasil e 24 no exterior (Scaramucci; Rodrigues, 2004, p. 154). Ou seja, em cerca de vinte anos houve uma expansão para mais que o dobro do número de postos credenciados a aplicar o Celpe-Bras. O exame é desenvolvido e concedido pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP), com apoio do Ministério da Educação (MEC), em parceria com o Ministério das Relações Exteriores (MRE). Uma comissão técnico-científica formada por professores especialistas em avaliação e no ensino do português brasileiro para falantes de outras línguas colabora para a elaboração e aplicação do exame.

Sobre o conceito de proficiência que direciona o exame, este é concebido como o “uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo”.⁴ Para tanto, o Celpe-Bras adota uma perspectiva sobre linguagem que vê a comunicação organizada a partir de gêneros do discurso (Schoffen, 2009). As instruções da prova requerem que a produção oral e escrita dos candidatos esteja em consonância com as condições de produção de enunciados concretos em seus contextos de uso. Para que isso ocorra, os enunciados da prova explicitam sempre uma finalidade, um interlocutor (ou mais de um), um gênero discursivo, a circulação social imaginada, o suporte textual (um cardápio para um restaurante, uma revista, jornal, site, por exemplo), além de demandar uma posição do autor (Vecchia; Menegassi, 2017).

O Celpe-Bras prevê uma parte oral e uma parte escrita. A Parte Oral corresponde a uma interação de cerca de vinte minutos com cada candidato, que é dividida em dois momentos. Os primeiros cinco minutos têm por base o “Questionário do participante”, respondido pelos candidatos no ato de sua inscrição. Suas questões tratam de tópicos relacionados à família, profissão, atividades de lazer, interesses diversos, percepções sobre o Brasil e elementos da cultura brasileira (Brasil, 2020, p. 44). Os outros quinze minutos são divididos em cinco minutos para

³ Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelpebras/dados-celpe-bras/>. Acesso em: 07 jan. 2026.

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/areas-de-atuacao/avaliacao-e-exames-educacionais/celpe-bras>. Acesso em: 23 jan. 2026.



cada um dos chamados Elementos Provocadores (EPs) que, em geral, são textos imagéticos sobre temas variados. Cabe ressaltar que a Parte Oral é conduzida por dois avaliadores, sendo um deles responsável por conduzir a interação e outro por atuar como observador da interação. Já na Parte Escrita, quatro tarefas são exigidas dos alunos, que devem respondê-las com textos escritos à mão. A primeira tarefa tem como input um vídeo, a segunda um áudio e as duas últimas partem de leituras. Dessa forma, além de avaliar a produção escrita, a Parte Escrita também avalia a compreensão oral e leitora dos candidatos.

A avaliação do exame é feita com base em parâmetros elaborados pela equipe técnica de cada edição, conforme os insumos e as tarefas propostas. Os parâmetros de avaliação podem ser encontrados nos Cadernos de Tarefas Comentadas do Celpe-Bras (INEP, 2019/2). Estes parâmetros permitem classificar os textos produzidos pelos examinados em níveis que vão de 0 a 5.⁵ Para cada nível, são descritas as características esperadas em cada texto da prova. Tais descritivos são apresentados aos avaliadores juntamente com textos que os exemplificam. Ou seja, trata-se de um processo de avaliação laborioso, que exige uma equipe de aplicadores e avaliadores altamente especializada. Os avaliadores das partes escrita e oral devem ter “formação em Letras, em nível de graduação e de pós-graduação, experiência no ensino de português para estrangeiros e experiência em pesquisa na área de PLE e/ou de avaliação” (Brasil, 2020, p. 71).

O ensino e aprendizagem para o Celpe-Bras demanda, portanto, abordagens mais reflexivas e menos prescritivas, com adequação de materiais didáticos alinhados à sua visão de linguagem (Scaramucci; Rodrigues, 2004). O exame pode ser a própria fonte de elaboração de materiais e práticas de ensino de PLA, já que trata de temas culturais e sociais, como relatado Menezes *et al.* (2016). Em nossos cursos de familiarização com o exame Celpe-Bras, usamos os materiais de edições anteriores do exame para elaborar nossas próprias práticas pedagógicas, como descrevemos na seção 5, após apresentarmos nossa proposta de cursos e perfis dos alunos.

4. Proposta dos cursos e perfis dos alunos

Os dois cursos intitulados Familiarização com o exame Celpe-Bras aqui descritos foram promovidos pela UFSC por meio das ações da Rede Andifes-Idiomas sem Fronteiras. Uma das ações previstas pela Rede é “preparar profissionais de línguas para receber estrangeiros e refugiados no Brasil, com o objetivo geral de preparar a comunidade para uma cidadania global mais tolerante, solidária e humana” (Abreu-e-Lima; Moraes Filho, 2022, p. 16).

Os cursos foram estruturados de formas distintas em relação ao número de professores, à extensão em horas/aula e à sua duração em semanas, mas contiveram o mesmo número de tarefas, simulando o exame: uma tarefa oral (dividida em duas partes) e quatro tarefas escritas. O Curso 1 teve uma professora, contou com 20h/aula distribuídas ao longo de cinco semanas e propunha

⁵ Os números correspondem aos seguintes níveis: 0 a 1,99 = Sem certificação (Básico); 2 a 2,75 = Intermediário; 3,51 a 4,25 = Avançado; 4,26 a 5 Avançado Superior.

uma tarefa do Celpe-Bras após cada aula. Já o Curso 2 teve duas professoras, contou com 32h/aula distribuídas ao longo de oito semanas, propondo uma tarefa do Celpe-Bras após cada três aulas, além de contar com exercícios de prática. As professoras dividiram o Curso 2 em duas etapas, com quatro semanas para cada uma, sendo que a segunda tarefa oral contou com a presença de ambas, simulando o próprio Celpe-Bras. O planejamento do Curso 2 teve como base o Curso 1, criado pela professora deste com base nos materiais do exame, avaliações individuais (Anexos 1 e 2) e sugestões dos alunos. Ambos os cursos ocorreram exclusivamente de forma remota através da plataforma Zoom, com a possibilidade de os alunos realizarem as tarefas escritas à mão, como ocorre atualmente no Celpe-Bras, enviando por e-mail as fotos destas.

A divulgação e o planejamento do Curso 1 foram feitas com base em cursos anteriores de Português como Língua de Acolhimento ministrados na UFSC. Para o Curso 2 houve a exigência de uma autodeclaração de nível mínimo no idioma equivalente ao A2 do Quadro Europeu Comum de Referência para as Línguas (QECR), uma demanda do IsF que visou garantir que os inscritos pudessem acompanhar as atividades propostas. As inscrições e a divulgação foram feitas apenas em português, mas seria possível traduzir o material de divulgação para alcançar um público maior, como fizemos anteriormente em ofertas de cursos de PLAc. Para fins de divulgação de nossos cursos, referimo-nos ao público como “imigrantes e refugiados”. No entanto, a oferta abrangeu também estudantes intercambistas, migrantes e portadores de visto humanitário com no mínimo 15 anos de idade. Os cursos foram inicialmente dirigidos a moradores da grande Florianópolis, mas, atendendo a pedidos recebidos, decidimos ampliá-lo a moradores de outras cidades do Brasil.

Antes e durante os cursos, uma de nossas maiores preocupações foi a de lembrar aos estudantes que os cursos não garantiriam a sua naturalização no Brasil, pois para isso, segundo Portaria Interministerial nº 623 (Brasil, 2020), seria necessário passarem por uma avaliação presencial ou obterem o próprio certificado de aprovação no Celpe-Bras. Além desta precaução legal, precisamos planejar aulas que acolhessem os diferentes níveis de letramento e proficiência dos alunos, considerando também o ambiente plurilíngue de ensino e aprendizagem. Alunos que falam línguas distantes como o farsi, línguas descendentes do persa, árabe, russo e línguas orientais necessitam de mais tempo de prática para aprender as normas da escrita em português e conhecer aspectos culturais locais. Alunos falantes de espanhol como língua materna, a grande maioria em nossos cursos, apresentam outros desafios aos professores, que precisam refletir sobre como avaliar o desempenho em línguas próximas nas provas de proficiência.

Os alunos que completaram nossos dois cursos de familiarização com o Celpe-Bras eram bastante escolarizados: além de saber ler e escrever, precisavam ter letramento digital, ou seja, conhecimento, acesso e destreza no uso de e-mail, equipamentos eletrônicos e ferramentas on-line. Precisavam também ter uma boa conexão com a internet. Foi possível para alguns fazer o curso pelo telefone celular, mas certas atividades, como a escrita de textos durante as aulas e a própria duração destas, pode ter dificultado o acesso àqueles que dependiam apenas do telefone. Nestes cursos também foi exigido dos alunos que desenvolvessem suas competências multimodais (compreensão de diferentes recursos imagéticos e semióticos), tanto para a leitura e interpretação dos materiais quanto para o desenvolvimento da escrita com base nestes.



Sobre a origem dos inscritos, somando os dois cursos, tivemos um número maior de alunos provenientes da Venezuela, seguidos por pessoas de outros países da América Latina como Cuba, Colômbia, Haiti, Argentina, Equador, Honduras e Bolívia, além de países de outro continentes como Afeganistão, Palestina, Síria, Rússia, Kenya e Itália. É importante considerar que a maioria dos alunos aprovados ao final dos nossos cursos era latino-americana, falantes de espanhol. Do total de alunos que concluíram os cursos, 10% eram provenientes do Afeganistão, falantes de persa, que também utilizavam o inglês para se comunicar. É importante salientar que a maioria dos alunos dos dois cursos era formada por mulheres, algumas cursando as aulas com membros da família através de dispositivos eletrônicos diferentes.

Em relação aos tipos de visto de nossos alunos no Brasil, mais da metade declarou possuir vistos de “acolhida humanitária”, “trabalho” ou “visita”, como podemos observar no Gráfico, elaborado com base em informações preenchidas nos formulários de inscrição.

GRÁFICO 1. Tipos de visto no Brasil informados pelos inscritos nos Cursos 1 e 2



Fonte: Elaborado por Pasquetti.

Com base nas informações do Gráfico 1, pode-se afirmar que a maior parte do público ao qual se destinaram os cursos correspondeu à oferta proposta. Os quesitos “visita”, “estudo” e “não informados” (29% do total) não especificam quanto ao status dos alunos em relação à sua entrada/estadia no Brasil. No entanto, em relação à motivação, a grande maioria tinha intenção de conhecer e realizar o exame, além de obter o certificado do Curso de Familiarização com o Celpe-Bras ao final. Alguns alunos realizaram os dois cursos e obtiveram dois certificados, o que exigiu a adaptação dos materiais do Curso 1 ao Curso 2 para que estes alunos não repetissem as mesmas tarefas.

Para termos uma ideia dos totais de inscritos e aprovados nos cursos, na Tabela 1 vê-se os dados relativos ao Curso 1.

TABELA 1. Curso 1 – março e abril de 2024

Curso de Familiarização com o exame Celpe-Bras para Imigrantes e Refugiados (20h)	Número de alunos
Inscritos	18
Alunos que efetivamente participaram do curso	12
Aprovados	10

Fonte: Elaborado por Pasquetti.

Ao compararmos com os dados da Tabela 2, podemos observar uma diminuição na proporção do número de aprovados.

TABELA 2. Curso 2 – agosto e setembro de 2024

Curso de Familiarização com o exame Celpe-Bras para Imigrantes e Refugiados (32h)	Número de alunos
Inscritos	29
Alunos que efetivamente participaram do curso	10
Aprovados	09

Fonte: Elaborado por Pasquetti.

Na relação entre o número de inscritos e aprovados, vemos que o Curso 1, de 20h, teve um nível de aprovação maior que o Curso 2, de 32h. Esta diferença pode ser atribuída a diferentes fatores, entre os quais a carga horária e a distribuição das aulas. O Curso 1 foi estruturado em cinco encontros aos sábados pela manhã. Já o Curso 2 teve suas dezesseis aulas distribuídas duas vezes por semana à noite, durante dois meses. A estrutura das aulas e o conteúdo foram semelhantes, apesar de adaptadas para não se repetirem e de haver mais exercícios de prática durante o Curso 2, que foi mais longo. O número de alunos que efetivamente participaram do curso também foi menor no Curso 2, sendo que em ambos os cursos foi exigida a frequência mínima de 75% nas aulas.

Em ambos os cursos houve uma maior evasão de alunos falantes de línguas distantes, o que ressalta os desafios no ensino e aprendizagem em turmas multiníveis e plurilíngues. Nesses contextos, a proximidade linguística e cultural dos falantes de espanhol se sobrepõe e acaba por impulsionar seu aprendizado de forma mais rápida. Os desafios enfrentados por professores e alunos falantes de línguas distantes talvez se sobressaíam ainda mais em cursos remotos, já que nestes casos não contamos com a presença física para interagir de forma mais espontânea, perceber reações e estimular a ajuda entre alunos.

5. Avaliações individuais: uma proposta adaptada

Uma das questões centrais no planejamento de nossos cursos de familiarização com exame Celpe-Bras esteve relacionada à avaliação. Esta se referiu tanto ao estudo e explicação dos mecanismos de aferição do exame quanto ao planejamento de como os alunos seriam avaliados

para a obtenção do certificado dos cursos. Em cursos sobre o Celpe-Bras é preciso esclarecer aos alunos, da forma mais completa possível, como ocorre a avaliação do exame: quantos avaliadores há, quais os critérios utilizados e com quais propósitos é feita. Neste sentido, é importante que professores e organizadores não só conheçam os manuais e guias do exame, mas também, se possível, tenham realizado os cursos de formação de avaliadores da Parte Oral e Parte Escrita do Celpe-Bras oferecido pelo INEP, no qual são detalhados os procedimentos e as especificações do exame através da apresentação de questões teóricas, exemplos e atividades práticas.

Para a avaliação das partes orais e escritas de nossos cursos de familiarização com o Celpe-Bras, adaptamos as grades analíticas que contêm os descritores específicos de cada nível de proficiência certificado pelo exame (Brasil, 2020). Com esta base, elaboramos nosso próprio instrumento de avaliação individual, preenchido e enviado pelas professoras por e-mail a cada aluno após a realização de cada tarefa (Anexo 1 e 2).

Em relação à Parte Oral, enfatizamos a importância do Questionário do Participante preenchido no ato da inscrição dos candidatos, pois suas informações irão conduzir o início da conversa estabelecida pelo avaliador-interlocutor (enquanto o avaliador-observador assiste, sem interferir). O intuito deste procedimento é “criar uma atmosfera menos tensa e menos assimétrica, favorável à interação” (Brasil, 2020, p. 42). O questionário também ajuda os examinadores a escolherem Elementos Provocadores, materiais multimodais usados para “alimentar a interação sobre um assunto ao longo de cinco minutos” (Brasil, 2020, p. 41).

Pensando nessas questões, a primeira atividade proposta aos alunos nos dois cursos foi a produção de um áudio de até três minutos, inspirado nas perguntas do Questionário dos Participantes. Com base nesse áudio era feita a primeira avaliação individual (Anexo 1). Esta tarefa implicou a perda de um conceito chave do exame, que é a interação (conversa), mas tal aspecto era recuperado em atividades que envolviam a interlocução durante o curso e na atividade que chamamos de Tarefa Oral 2 (também utilizando instrumento ilustrado no Anexo 1). Assim, cada aluno executava uma tarefa referente ao primeiro momento da Parte Oral do exame e outra, mais longa e interativa, referente ao segundo momento da Parte Oral, esta com a interação partindo dos Elementos Provocadores.

Para a avaliação da Parte Escrita, adaptamos o quadro “Parâmetros de avaliação da Parte Escrita do exame” (Brasil, 2020, p. 39), separando cada item contido no quadro oficial para que os alunos entendessem como ocorre a avaliação holística, marcando os itens alcançados pelos alunos (Anexo 2) a cada tarefa entregue. Durante os cursos, foi preciso que os professores lessem ao menos duas vezes cada texto enviado: na primeira leitura, observávamos os recursos linguísticos utilizados e tínhamos uma noção geral da execução da tarefa; na segunda, observávamos e marcávamos os itens do instrumento de avaliação (Anexo 2) separadamente, acrescentando comentários.

Ao longo das aulas que trataram das tarefas escritas, uma das maiores dificuldades relatadas pelos alunos foi compreender a noção de gêneros do discurso. Para ilustrar o tema, buscamos os gêneros do discurso mais solicitados no exame Celpe-Bras recorrendo a Schoffen e Segat (2020) que citam, entre estes: a carta/e-mail, carta do leitor, artigo, apresentação, artigo de opinião,

notícia e propaganda. Além disso, lembramos que o Manual do Avaliador – Parte Oral (INEP, 2024) cita como exemplos de gêneros discursivos “reportagens, notícias, panfletos, propagandas, cartuns, tirinhas, gráficos, mapas, etc.” Mas é importante deixar claro aos alunos que os gêneros são flexíveis e sempre pode haver novidades, já que tratam dos diversos usos da língua em seus respectivos contextos. Na segunda edição do exame, em 2024, por exemplo, foi solicitado na Parte Escrita que os candidatos escrevessem um guia literário sobre uma obra de Raduan Nassar com base nas informações de um áudio. Além do olhar atento às instruções de cada tarefa escrita do Celpe-Bras, também é preciso alertar aos alunos que usem sempre as informações do insumo, trabalhando a ideia de paráfrase e organizando o texto de forma a responder ao que é solicitado — e também utilizar os recursos linguísticos adequados.

Ao final do curso, a entrega de cada tarefa proposta, duas orais e quatro escritas, contou como “tarefa executada”. A forma como distribuímos as notas finais nos dois cursos foi a seguinte: 60% da nota referente às tarefas escritas realizadas, 20% referente às tarefas orais realizadas e 20% referente à participação nas aulas remotas, calculados proporcionalmente. Assim, acreditamos ter encontrado um modo de avaliar que estimulou os alunos a participarem das aulas e realizarem as tarefas independentemente de cada avaliação recebida.

6. Considerações finais

Ao acolher migrantes de crises internacionais em cursos voltados à proficiência em português, precisamos necessariamente nos preparar, enquanto professores e organizadores, para lidar com diferentes questões dentro e fora dos ambientes de ensino e aprendizagem da língua. Antes de mais nada, é importante buscar saber quem são os alunos, o que almejam no Brasil, além de estudar e explicar conceitos e leis a partir de pesquisas e dos recursos disponíveis em cada instituição. O plurilinguismo presente nas configurações das turmas de PLAc exige a abertura dos professores ao aprendizado de línguas adicionais diversas, além do tato em relação a diferentes visões de mundo e atenção às necessidades de cada aluno.

Em nossa experiência, cursos remotos podem dificultar a criação de um senso de comunidade entre os alunos. Por outro lado, estes são mais acessíveis e baratos, resultando em maior número de inscritos que se encontram em diferentes localidades. Podemos dizer que nosso curso de 20h, com uma aula semanal, mostrou-se mais eficaz do que o curso de 32h, com duas aulas por semana. Encontros mais espaçados e cursos mais curtos podem significar menor evasão e maior engajamento nas tarefas. Nossa experiência também mostrou que o tempo ideal de duração das aulas on-line é em torno de 1h, já que a fadiga e a desistência após este período se mostraram frequentes. Sugerimos que este “tempo ideal” de duração de cada aula seja intercalado com tarefas extraclasse que simulem o exame, lembrando também que o trabalho dos professores é intenso ao longo de cada curso para que seja possível prover avaliações individuais.

Além disso, a repetição das informações sobre o curso a cada encontro remoto foi fundamental. Este reforço foi feito através de recursos visuais e conversas que tratavam sobre crono-

gramas, tarefas e esclarecimento de dúvidas. O uso de ferramentas como slides, vídeos e áudios do exame são sempre necessários, mas é preciso investimento em contas de videochamada, computadores e programas de armazenamento de dados para extrair o máximo destes materiais dentro das possibilidades tecnológicas disponíveis.

No quesito materiais didáticos, o próprio Celpe-Bras é fonte para preparar as aulas: seus referenciais teóricos e seu conceito de proficiência permitem que as tarefas se aproximem de usos autênticos da língua. O exame também desperta o diálogo, a argumentação e o senso crítico, evitando associar a proficiência com a ideia do falar nativo ou ideal. Além de orientar os alunos em relação ao seu desempenho no exame, as avaliações individuais nos permitiram planejar o conteúdo das aulas, direcionando-as às necessidades dos alunos em cada contexto.

É preciso lembrar, no entanto, que o exame Celpe-Bras, ainda que constantemente atualizado, não dá conta de acolher de forma ampla a este público que, como vimos, apresenta-se cada vez mais numeroso. Além disso, ficam sem resposta questões sobre como e por que exigir a proficiência de pessoas que pedem naturalização no Brasil (Silveira; Viana, 2025).

CONTRIBUIÇÃO DAS AUTORAS

Camila Alvares Pasquetti: Conceitualização; Curadoria de dados; Análise formal; Investigação; Escrita – rascunho original; Escrita – revisão e edição.

Laura Cristina Pereira Viana: Conceitualização; Curadoria de dados; Análise formal; Investigação; Escrita – rascunho original.

Rosane Silveira: Conceitualização; Análise formal; Investigação; Supervisão; Escrita – rascunho original.

CONFLITO DE INTERESSES

As autoras não têm conflito de interesses a declarar.

REFERÊNCIAS

ABREU-E-LIMA, Denise; MORAES FILHO, Waldenor Barros. A Rede Idiomas sem Fronteiras no Brasil. **Relatório Mundial de Humanidades**, CHCI, 2022. Disponível em: <https://andifes-isf.github.io/drive/Portugu%C3%AAs.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2025.

BIZON, Ana Cecília Cossi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Uma proposta pós-colonial para a produção de materiais didáticos para o ensino de Português como Língua Adicional. **Línguas e instrumentos linguísticos**, 2019. Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/57696>. Acesso em: 10 jun. 2025.

BRASIL. **Documento base do exame Celpe-Bras**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2020. Disponível em: <https://www.gov.br/inep/pt-br/centrais-de-conteudo/acervo-linha-editorial/publicacoes-institucionais/avaliacoes-e-exames-da-educacao-basica/documento-base-do-exame-celpe-bras>. Acesso em: 27 jan. 2025.



BRASIL. Lei nº 13.445, de 24 de maio de 2017. Institui a Lei de Migração. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, ano 154, n. 99, p. 1-13, 25 maio 2017.

BRASIL. Portaria Interministerial nº 5, de 27 de fevereiro de 2018. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 38-41, 28 fev. 2018.

BRASIL. Ministério da Justiça e Segurança Pública. Portaria nº 623, de 13 de novembro de 2020. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 66-68, 17 nov. 2020.

BRASIL. **Manual aplicador Celpe-Bras (2024/2)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

CALVO DEL OLMO, Francisco Javier; RUANO, Bruna Pupatto; ALMEIDA, Mariza Riva de. A implementação da formação de professores de PLE na UFPR: Percursos e práticas nos eixos da extensão, da pesquisa e do ensino. *In*: SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. BIZON, Ana Cecília Cossi (Orgs.) **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil**. Araraquara: Letraria, 2020. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15345766>. Acesso em: 17 jan. 2025.

CAVALCANTI, Leonardo; OLIVEIRA, Tadeu de.; SILVA, Sara F. Lemos. Relatório Anual OBMigra 2024. Série Migrações. **Observatório das Migrações Internacionais**: Ministério da Justiça e Segurança Pública/ Conselho Nacional de Imigração e Coordenação Geral de Imigração Laboral. Brasília, DF: OBMigra, 2024. Disponível em: <https://portaldeimigracao.mj.gov.br/pt/dados?id=401176>. Acesso em: 22 mar. 2025.

CORDOVIL, Amanda Letícia Souza Dias; MATTOS BRAHIM, Adriana Cristina Sambugaro de. Reflexões sobre plurilinguismo no Celpe-Bras. **Revista X**, v. 17, n. 2, p. 631-657, 2022. DOI: <https://doi.org/10.5380/rvx.v17i2.83775>. Acesso em: 17 jan. 2025.

DINIZ, Leandro Rodrigues Alves; DELL'ISOLA, Regina Lucia Peret. Percursos da institucionalização da área de português como língua adicional na Universidade Federal de Minas Gerais. *In*: SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi. BIZON, Ana Cecília Cossi (Orgs.). **Formação inicial e continuada de professores de português língua estrangeira/segunda língua no Brasil**. **Letraria**, Araraquara/SP, 2025. p. 151-176. DOI: <https://doi.org/10.5281/zenodo.15345608>. Acesso em: 04 jan. 2025.

GROSSO, Maria José dos Reis. Língua de acolhimento, língua de integração. **Horizontes de Linguística Aplicada**, Brasília, DF, v. 9, n.2, p. 61-77, 2010.

INEP. **Caderno de tarefas comentadas: Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros CELPE-BRAS**. Edição 2019/2. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2021. Disponível em: <https://www.ufrgs.br/acervocelebras/wp-content/uploads/2021/12/Caderno-de-Tarefas-Comentadas-Edicao-2019-2-2021.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2025.

INEP. **Manual avaliador Celpe-Bras (2024/2)**. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2024.

MENDES, Júlia Costa. **Entre práticas e políticas linguísticas na Universidade Federal de Santa Catarina**: diagnóstico do plurilinguismo dos alunos internacionais como recurso para internacionalização. 2021. Tese (Programa de Pós-Graduação Em Linguística). Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2021.

MENEZES, Ester Roos de; BALDIN, Fernanda Deah Chichorro; FERREIRA, Renata Maria Santos. Curso preparatório para o exame Celpe-Bras no Celin-UFPR: retrospectiva e propostas. *In*: RUANO, Bruna Pupatto; SANTOS, Jovania Maria Perin; SALTINI, Lygia Maria Leite (Orgs.). **Cursos de português como língua**



estrangeira no Celin-UFPR: práticas docentes e experiências em sala de aula. Curitiba: Ed. UFPR, 2016. p. 181-198.

OLIVEIRA, Gilvan Muller de. Línguas de fronteira, fronteiras de línguas: do multilinguismo ao plurilinguismo nas fronteiras do Brasil. **Revista GeoPantanal**, v. 11, n. 21, p. 59-72, 2016. Disponível em: <https://periodicos.ufms.br/index.php/revgeo/article/view/2573>. Acesso em 12 jun. 2024.

PASQUETTI, Camila Alvares; SILVEIRA, Rosane. Do exame Celpe-Bras às experiências com o ensino de português para pessoas deslocadas: uma entrevista com a professora e pesquisadora Rosane Silveira. **Letras**, v. 34, n. 1. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/letras/article/view/89592>. Acesso em: 02 jan. 2026.

RODRIGUES, Luiz Carlos. **Material didático alternativo para o ensino de português como língua de acolhimento: o corpo em destaque.** Dissertação (Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Estudos Linguísticos – PPGEL). Universidade Federal da Fronteira Sul, Campus Chapecó, 2024.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; RODRIGUES, Meirelén S. A. Compreensão (oral e escrita) e produção escrita no exame CELPE-Bras: análise do desempenho de candidatos hispanofalantes. In: SIMÕES, Antônio R. M.; CARVALHO, Ana Maria; Wiedemann, Lyris. (Orgs.). **Português para falantes de espanhol: artigos selecionados escritos em português e inglês.** Campinas: Pontes, 2004.

SCARAMUCCI, Matilde Virginia Ricardi; DINIZ, Leandro Rodrigues Alves. Avaliação de proficiência em português em processos de naturalização no Brasil. **DELTA: Documentação de Estudos em Linguística Teórica e Aplicada**, v. 38, n. 4, 2022. DOI: <https://doi.org/10.1590/1678-460x202259473>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SCHLATTER, Margarete; SCHOFFEN, Juliana Roquele; SIRIANNI, Gabrielle Rodrigues SEGAT, Giovana Lazzaretti. Letramento em avaliação: Formação de avaliadores da parte escrita do Celpe-Bras. **Estudos em Avaliação Educacional**, São Paulo, v. 36, 2025. DOI: <https://doi.org/10.18222/eae.v36.11489>. Acesso em: 04 jan. 2025.

SCHOFFEN, Juliana Roquele. **Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras.** 2009. Tese (Programa de Pós-Graduação em Letras). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2009.

SCHOFFEN, Juliana Roquele; SEGAT, Giovana Lazzaretti. O gênero carta/e-mail no exame Celpe-Bras: reflexões para a preparação de examinandos e para o ensino de português como língua adicional. **ReVEL**. v. 18, n. 35, 2020. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/files/2f97008cb139aa001ba8d15a22c0d941.pdf>. Acesso em 10 mar. 2025.

SILVEIRA, Rosane; MARCELINO, Ana Flavia Boeing Marcelino. Letras para além da universidade: o projeto de extensão Português como Língua de Acolhimento. In: CHAGAS, Lucas Araujo; COELHO, João Paulo Pereira (org.). **Estudos linguísticos e Internacionalização na educação superior: transdisciplinaridades, inovações e práxis.** Cassilândia, MS: Fundação Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul: CLEUEMS/UUC, 2023. p. 118 – 134.

SILVEIRA, Rosane; VIANA, Laura Cristina Pereira. Naturalization policies and proof of proficiency in Brazilian Portuguese: Perceptions and experiences of immigrants in the Brazilian context. In: FINARDI, Kyria Rebeca; KREMER, Marcelo; SILVEIRA, Rosane (Orgs.). **Internationalization of higher education in Portuguese-speaking contexts.** Internationalization of higher education in Portuguese-speaking contexts. Florianópolis: UFSC, 2025. p. 135 – 161. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/266279>. Acesso em: 20 abr. 2026.



VIANA, Laura Cristina Pereira. **O processo de naturalização brasileira**: as políticas linguísticas e as influências coloniais, imperiais e nacionalistas. Dissertação de mestrado Pós-Graduação em Linguística. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2024.

VECCHIA, Adriana Dalla; MENEGASSI, Renilson José. Condições de produção em comandos de escrita do exame CELPE-BRAS. **Raído**, v. 11, n. 25, p. 109–124, 2017. DOI: <https://doi.org/10.30612/raido.v11i25.4892>. Acesso em: 04 jan. 2025.

UETI, Luhema; ARAÚJO, Michele de. Curso de preparatoria del Celpe–Bras para personas en situación de refugio o emigrante. **Revista Científica Integración**, v. 7, n. 1, p. 13-20, 2023. DOI: <https://doi.org/10.36881/ri.v7i1.753>. Acesso em: 14 jun. 2026.



ANEXO 1 - AVALIAÇÃO / TAREFA ORAL

5

- demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo muito para o desenvolvimento da interação
- produz a fala em fluxo natural, salvo em momentos muito pontuais
- apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com eventuais inadequações

4

- demonstra autonomia e desenvoltura
- produz e compreende a fala em fluxo natural, salvo em poucos momentos
- apresenta variedade ampla de vocabulário e de estruturas, além de pronúncia adequada, com poucas inadequações

3

- contribui para o desenvolvimento da interação
- em geral, produz o fluxo de fala naturalmente, com algumas interrupções
- apresenta alguns problemas de compreensão oral, além de algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia

2

- ainda que se limite, com frequência, a respostas breves, contribui para o desenvolvimento da interação
- demonstra dificuldade para manter o fluxo natural da fala, bem como alguns problemas de compreensão oral, o que pode levar a uma necessidade frequente de repetição/reestruturação por parte do interlocutor
- apresenta algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia em diferentes momentos

1

- contribui pouco para o desenvolvimento da interação
- apresenta pausas e hesitações frequentes, ocasionando interrupções no fluxo da fala em diferentes momentos
- demonstra muitos problemas de compreensão do fluxo natural da fala do interlocutor e necessidade frequente de repetição.
- apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, com frequente comprometimento da interação

0

- raramente contribui para o desenvolvimento da interação
- apresenta pausas e hesitações muito frequentes que interrompem o fluxo da conversa
- apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia que comprometem substancialmente a comunicação

COMENTÁRIOS

– Espaço utilizado pelo/a professor/a para comentários e sugestões

– Escala de avaliação utilizada no Celpe-Bras:

Avançado Superior - 4,26 a 5
Avançado - 3,51 a 4,25
Intermediário Superior - 2,76 a 3,5
Intermediário - 2 a 2,75
Sem certificação - 0 a 1,99

ANEXO 2 - AVALIAÇÃO / TAREFA ESCRITA

5

-] interlocução no gênero discursivo proposto adequada / realiza a ação solicitada
-] recontextualiza apropriadamente e de maneira autoral as informações
-] eventuais inadequações ou equívocos não comprometem a interlocução
-] texto autônomo, claro e coeso
-] recursos linguísticos apropriados à interlocução e gênero
-] inadequações raramente comprometem a fluidez da leitura

4

-] interlocução no gênero discursivo proposto / realiza a ação solicitada
-] possíveis equívocos ou incompletudes podem fragilizar, em alguns momentos, a consistência da interlocução
-] recursos linguísticos apropriados à interlocução e gênero
-] texto claro e coeso em que possíveis inadequações podem comprometer, em alguns momentos, a fluidez na leitura

3

-] interlocução no gênero discursivo proposto com falhas
-] recontextualiza de forma pouco articulada e/ou equivocada ou não recontextualiza informações necessárias para cumprir o propósito dentro do contexto de produção solicitado
-] recursos linguísticos 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

-] relação de interlocução pouco consistente/superficial
-] estabelece uma relação de interlocução próxima à solicitada, mas não cumpre propósito(s) menor(es) e/ou apresenta problemas na construção do gênero
-] trechos do texto que remetem a um gênero diferente, comprometendo a relação de interlocução
-] relação entre o propósito do texto e a interlocução não é clara
-] não articula informações necessárias
-] equívocos de compreensão comprometem o propósito
-] recursos linguísticos limitados
-] problemas de clareza e coesão dificultam a leitura

1

-] realiza muito superficialmente ou não realiza a ação solicitada
-] remete ao tema, mas não constrói o gênero discursivo proposto ou apresenta problemas recorrentes na sua construção
-] não recontextualiza informações suficientes ou apresenta equívocos graves
-] recursos linguísticos muito limitados e/ou inadequados
-] problemas frequentes de clareza e coesão que ocasionam problemas na leitura

0

-] não realiza a ação solicitada ou trata de outro tema
-] demonstra problemas de compreensão
-] reproduz o(s) texto(s)-base(s) sem marcas de autoria
-] problemas generalizados de clareza e coesão e/ou inadequações linguísticas comprometendo a compreensão geral do texto
-] produção é insuficiente para a avaliação.

COMENTÁRIOS

- Espaço utilizado pelo/a professor/a para comentários e sugestões
- Escala de avaliação utilizada no Celpe-Bras

Avançado Superior - 4,26 a 5

Avançado - 3,51 a 4,25

Intermediário Superior - 2,76 a 3,5

Intermediário - 2 a 2,75

Sem certificação - 0 a 1,99