

Reflexos

ISSN : 2260-5959

: Université Toulouse - Jean Jaurès

4 | 2019

Le portugais à la croisée des chemins

Instrumentos de política linguística para o ensino de língua portuguesa: vislumbrando uma perspectiva teórico-metodológica em português como língua adicional no cenário brasileiro

Alexandre Ferreira Martins Juliana Roquele Schoffen

 <http://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/291>

Alexandre Ferreira Martins Juliana Roquele Schoffen, « Instrumentos de política linguística para o ensino de língua portuguesa: vislumbrando uma perspectiva teórico-metodológica em português como língua adicional no cenário brasileiro », *Reflexos* [], 4 | 2019, 03 mai 2022, 19 avril 2023. URL : <http://interfas.univ-tlse2.fr/reflexos/291>

CC BY

Instrumentos de política linguística para o ensino de língua portuguesa: vislumbrando uma perspectiva teórico-metodológica em português como língua adicional no cenário brasileiro

Alexandre Ferreira Martins Juliana Roquele Schoffen

Introdução

A visão de políticas linguísticas deste trabalho

Delimitando origens das bases teóricas: os PCNs

A busca por convergências teóricas na área de PLA: os RC e a proposta de Kraemer (2012)

O Exame Celpe-Bras e a sua importância teórica para a reflexão metodológica

Considerações finais

Introdução

- 1 Propomo-nos, ao longo destas páginas, a refletir sobre a definição de políticas públicas educacionais brasileiras para o ensino de Português como Língua Adicional (doravante PLA), delimitando as orientações teóricas e metodológicas do ensino de Língua Portuguesa, com base em documentos oficiais – os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, e do ensino de PLA, levando em consideração a proposta de progressão curricular de Kraemer (2012), pensada para esse contexto de ensino no âmbito do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, além de uma política linguística brasileira de forte impacto sobre o ensino de PLA dentro e fora do Brasil, o Exame Celpe-Bras. Recorreremos a tais objetos de análise em razão de não haver um documento brasileiro que regulamente e veicule orientações curriculares para o ensino de português para falantes de outras línguas. Em decorrência disso, delimitamos, a partir de fontes diversas, subsídios que possibilitem uma reflexão acerca dos direcionamentos teórico-

- metodológicos para essa modalidade de ensino no país, mais em conformidade com o que poderíamos definir como uma perspectiva brasileira de ensino de PLA (Schoffen & Martins, 2016).
- 2 Este artigo é resultado do trabalho desenvolvido no projeto de pesquisa Celpe-Bras: análise do acervo de provas já aplicadas, manuais, legislação e estudos realizados, coordenado pela profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen, entre 2015 e 2016, na Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Dialogamos substancialmente com o estudo comparativo de políticas linguísticas brasileiras e portuguesas de Schoffen & Martins (2016), detendo-nos apenas ao contexto brasileiro. Tomamos dois dos objetos de análise de nosso estudo anterior, os PCN e o Exame Celpe-Bras, e adicionamos outros dois instrumentos de políticas linguísticas como exemplificativos dos fenômenos de apropriação teórica e de definição metodológica em Português como Língua Adicional, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul e a progressão curricular de Kraemer (2012).
 - 3 Com relação aos Parâmetros Curriculares Nacionais e aos Referenciais Curriculares, procedemos a uma análise que levou em consideração a) a delimitação do referido instrumento como uma política linguística educacional e b) a delimitação da proposta enquanto conjunto de orientações curriculares e pedagógicas. A apreciação destes documentos deu-se da descrição dos aspectos explícitos, relativos ao ensino e aprendizagem de PLA, aos implícitos, os quais depreendemos a partir da leitura dos documentos e da sua relação com outros instrumentos de política linguística.
 - 4 A proposta de progressão curricular de Kraemer (2012) e o Exame Celpe-Bras, no entanto, passaram por uma apreciação diferenciada, por não representarem propriamente políticas públicas educacionais – isto é, políticas oficiais que tenham por objetivo delimitar diretrizes educacionais. Por essa razão, o trabalho de Kraemer (2012) é apresentado em complementaridade à análise dos Referenciais Curriculares, uma vez que a autora ressalta tê-lo tomado como base para a elaboração de sua progressão curricular. Já o Exame Celpe-Bras é analisado quanto à sua delimitação como política linguística: apresentamos a delimitação sócio-histórica do documento com base na literatura da área de PLA no Brasil e tentamos delimitar a concepção de ensino que subjaz ao Manual do Candidato de 2015, texto mais re-

cente que nos serve de fonte teórica acerca do exame. Além disso, é também foco da análise referente ao Exame uma breve descrição de seus direcionamentos para o ensino, na medida em que também é explicitado o seu construto teórico, em complementaridade à discussão de Schoffen & Martins (2016).

- 5 Todos estes instrumentos de políticas linguísticas propagam perspectivas teóricas semelhantes e influenciam a emergência de programas (ou de políticas reais) graças à capacidade de projeção de novos saberes, aliados aos estudos e às práticas desenvolvidas na área de PLA. Os movimentos discursivos envolvidos na apropriação do quadro teórico subjacente à perspectiva brasileira que apresentamos é resultado de um conjunto de ideias sobre o ensino presentes entre os anos 80 e 90 no Brasil (Martins, 2018), todas associadas a uma concepção comunicativa/discursiva de ensino de línguas adicionais. Assim, ao longo das próximas seções do artigo, nos deteremos em cada um dos instrumentos, de modo a proporcionar uma visão ampla dos fenômenos de apropriação teórica na área de PLA.

A visão de políticas linguísticas deste trabalho

- 6 Este trabalho é um estudo sobre políticas educacionais brasileiras para o ensino de PLA, assumidas também como políticas linguísticas tanto por serem da alçada dos Estados – e, por conseguinte, de instituições educacionais, como qualquer política pública, atuando sobre as relações sociais – quanto por representarem as relações existentes entre língua e sociedade por meio, no caso dos objetos de análise deste trabalho, de propostas curriculares e pedagógicas. Por essa razão, em alusão ao que ressalta Oliveira (2013) a propósito do papel do Estado na articulação de políticas linguísticas, sabe-se que, como um importante promotor de políticas públicas, o governo tem a função de organizar as relações estabelecidas entre as instâncias do domínio escolar nos diferentes contextos sócio-históricos.
- 7 No que tange à caracterização de um documento oficial orientador do ensino, tem-se em vista que ele funciona « como agente fomentador e catalisador das manifestações econômicas, políticas e ideológicas » (Lima et al., 2010, p. 5), uma vez que busca instanciar-se como

uma política pública no interior de uma determinada conjuntura social e de um determinado contexto histórico, o que igualmente lhe concede legitimidade perante os atores sociais. Segundo Vieira (2008), essas iniciativas, desenvolvidas por instâncias governamentais, devido ao seu amplo alcance, são o que se denomina na literatura da área como ‘gestão educacional’; em contrapartida, o conceito de ‘gestão escolar’, encarado como a abrangência dada, no ambiente escolar, ao que é previsto pelos gestores educacionais, torna-se igualmente importante, tendo em conta que, na escola, as finalidades expressas em documentos orientadores, por exemplo, tornam-se viáveis por meio do trabalho realizado por professores, alunos e demais atores envolvidos nos processos educacionais, tais como a família e moradores das redondezas da escola.

- 8 Em seu modelo conceitual de políticas linguísticas, Shohamy (2006) busca explicar o funcionamento do que denomina como ‘política linguística oculta’ (‘hidden language policy’), ou como ‘política oculta’ (‘hidden policy’) ou ainda como ‘política de facto’ (‘de facto policy’) em mecanismos de política linguística – iniciativas de diferentes naturezas para a disseminação de políticas –, em que o termo ‘política’ está relacionado às políticas públicas, implementadas pelas diferentes instâncias governamentais. Nesse sentido, para o entendimento das políticas linguísticas no interior das políticas públicas educacionais, a autora traça um debate em torno do que denomina por ‘política de educação linguística’ e salienta, portanto, a importância das políticas de educação linguística como mecanismos ou dispositivos governamentais responsáveis pela disseminação de práticas de facto com relação às línguas nas instituições educacionais. Com isso, para a estudiosa, torna-se possível a conversão de ideologias em práticas no domínio escolar, visto que uma política de educação linguística “é considerada uma forma de imposição e de manipulação de política linguística conforme é usada por aqueles que detêm autoridade para tornar ideologia em prática através da educação formal.” (SHOHAMY, 2006, p. 76). Essa visão das políticas linguísticas no âmbito das políticas educacionais dos Estados abre espaço para a delimitação da abordagem de análise que adotamos neste trabalho.
- 9 Com base nesta visão ampliada de políticas linguísticas, nas próximas seções deste artigo, nos concentraremos na delimitação dos aspectos teórico-metodológicos de uma perspectiva mais em conformidade

com políticas governamentais e de facto em PLA no país. Em um primeiro momento, apresentaremos duas políticas governamentais brasileiras para o ensino de língua portuguesa, uma nacional e outra local, que servem de referência para esta visão: os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul. Em um segundo momento, traremos instrumentos relacionados mais diretamente ao ensino e à avaliação de proficiência em PLA: o Celpe-Bras, a partir de seus documentos públicos disponíveis no Acervo Celpe-Bras , e a proposta de progressão curricular de Kraemer (2012). A partir deste quadro, pretendemos vislumbrar uma perspectiva teórico-metodológica orientadora para o ensino de PLA no Brasil.

Delimitando origens das bases teóricas: os PCNs

- 10 A primeira análise realizada neste trabalho, referente às propostas governamentais do Brasil, é a dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa de 1997 e 1998 , por se tratar do primeiro documento oficial que coloca o texto como unidade do ensino e o gênero do discurso como objeto de estudo da disciplina de Língua Portuguesa (Kraemer, 2012). Não se pode deixar de salientar que essa política linguística do Estado brasileiro não contempla o ensino de PLA, mas apresenta reflexões que serão muito importantes para a compreensão histórica da perspectiva em voga no Brasil para o ensino de PLA, ilustrada aqui especialmente através das considerações a respeito dos desdobramentos da implementação do Exame Celpe-Bras em diferentes contextos de ensino. Assim, procedemos à delimitação dos PCN enquanto política linguística que nasce na sequência de mudanças significativas no contexto educacional brasileiro, apresentando também a concepção de ensino e a sua relação com essas mudanças. Procuramos também analisar as orientações presentes para a elaboração de currículos e descrever a perspectiva teórica subjacente ao documento.
- 11 De acordo com Brito et al. (2015), o salto no número de brasileiros ingressantes na rede pública de educação é notório desde a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1971, que determinou a ampliação de quatro para oito o número de anos de escolaridade

obrigatória e apresentou o atual Ensino Médio como o segundo grau de ensino. Anos mais tarde, em consonância com as mudanças implementadas durante o período ditatorial brasileiro, que chegava ao seu fim, a homologação da Constituição Federal de 1988 designou aos estados e municípios a incumbência da articulação para uma maior garantia do acesso ao ensino fundamental, de modo a também fomentar o aumento do número de matrículas no Ensino Médio. Essas políticas públicas, ao incidirem sobre a educação como um direito social e, conseqüentemente, sobre a universalização do ensino, contribuíram para mudanças práticas no ingresso na educação básica, visto que se modificou substancialmente o perfil do alunado, antes composto por uma maioria advinda de classes economicamente privilegiadas. Irrompeu-se a conscientização do direito à cidadania, por meio da qual os filhos do analfabetismo puderam preencher os espaços das carteiras escolares que em tempos remotos representavam mais um dentre os tantos pontos de diferenciação de classes sociais (Brasil, 1998).

- 12 Por essa razão, deu-se gradativamente início à elaboração, em meados dos anos 90, de uma nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), em consonância com a configuração das salas de aula brasileiras. Em 1996, passou a vigorar a nova lei, que circunscrevia o Ensino Médio, finalmente, como última etapa obrigatória da educação básica, dando continuidade, portanto, ao ideal universalista da CF/89. Os PCN foram publicados na sequência das mudanças ocorridas em função do processo de redemocratização do Brasil: em 1997 e 1998 foram apresentados os PCN dos quatro ciclos do Ensino Fundamental e em 2000 os PCN do Ensino Médio (PCNEM), em que aquele, quanto ao ensino de língua portuguesa de uma forma geral, estabelece as orientações teórico-metodológicas da área, e este elenca as competências e as habilidades sobre as quais os processos educacionais, no Ensino Médio, deveriam girar em torno, em conformidade com o construto anteriormente apresentado. O primeiro, que importa sobremaneira à discussão empreendida neste trabalho, por se tratar de um texto que visa a fornecer as bases para a constituição, nas diferentes regiões e estados do país, de documentos de referência adequados às realidades sociais e linguísticas, introduz, como mencionado anteriormente, o direito à cidadania como responsabilidade, sobretudo, da escola.

- 13 Nos PCN de 1997, a relação entre uso e reflexão linguística explica o fato de essa política linguística do Estado brasileiro afastar-se de uma tradição de orientações curriculares que relegavam ao estudo do texto um caráter secundário, e que buscava estabelecer conteúdos fechados a serem contemplados e objetivos pré-fixados. O documento, por sua vez, apresenta objetivos amplos de ensino, que dizem respeito a aspectos sociais, políticos e culturais, comuns a todas as disciplinas do currículo e não apenas à de língua portuguesa. É por essa razão que o documento Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997), comum às diretrizes de todas as disciplinas curriculares, revela que as orientações materializadas no documento constituem

[...] uma proposta flexível, a ser concretizada nas decisões regionais e locais sobre currículos e sobre programas de transformação da realidade educacional empreendidos pelas autoridades governamentais, pelas escolas e pelos professores. Não configuram, portanto, um modelo curricular homogêneo e impositivo, que se sobreporia à competência político-executiva dos Estados e Municípios, à diversidade sociocultural das diferentes regiões do País ou à autonomia de professores e equipes pedagógicas. (Brasil, 1997a, p. 10)

- 14 O ponto de destaque dessa política voltada ao ensino de língua portuguesa está, na realidade, na organização e na seleção dos conteúdos de ensino e de aprendizagem a partir das necessidades dos alunos, que se dá a partir da relação biunívoca entre uso da língua e da linguagem e reflexão linguística, porque, segundo esse instrumento de política linguística e a teoria que a subjaz, o mero conhecimento de aspectos linguísticos não possibilita ao sujeito fazer uso efetivo da língua e da linguagem em sua realidade fundamental de interação; conseqüentemente, o exercício da cidadania, que se dá nas relações interindividuais, não seria alcançado de forma plena, visto que viver em sociedade é fazer uso proficiente, nas diferentes esferas sociais, dos discursos que nela circulam.
- 15 Os PCN, de uma forma geral, apresentam como esteio teórico uma visão de língua e de linguagem que passou a coadunar uma realidade escolar que, como se observou, esteve em constante transformação: as ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin representam uma visão de linguagem que procura viabilizar, como delinea Rojo (2008), o com-

bate ao iletrismo e a garantia do direito à cidadania, concebida como o acesso a atitudes críticas e conscientes perante a sociedade, a história, a língua e a cultura. Desse modo, por estarem os Parâmetros organizados em duas grandes partes (especificações acerca da disciplina de língua portuguesa e orientações referentes às especificidades da disciplina em cada um dos quatro primeiros ciclos) optou-se neste trabalho pela concentração sobre os conceitos presentes na primeira parte do documento, em que são feitos os enquadramentos teóricos e metodológicos da disciplina de Língua Portuguesa. A importância dos saberes linguísticos para o exercício da cidadania é justificada ao longo de todo o texto do documento através da perspectiva dialógica da linguagem que o subjaz.

- 16 Para essa concepção teórica, a linguagem humana estaria organizada em gêneros do discurso, materializados sob a forma de enunciados que teriam na e pela interação verbal a sua realidade fundamental (Bakhtin/Volochínov, 2006). Nessa teoria e ao longo do documento, recursos linguísticos são colocados como elementos que servem ao uso da linguagem por meio de gêneros do discurso específicos, vistos nos PCN como os diversos formatos construídos socio-historicamente e ligados às diferentes esferas sociais. Por essa razão, o acesso à cidadania, para essa perspectiva, estaria intrinsecamente ligado a um ensino que tome o gênero do discurso como objeto, uma vez que este proporcionaria o deslizamento dos aprendizes pelas diferentes esferas sociais (Schoffen & Martins, 2016). Assim, os PCN assumem o gênero do discurso como um importante elemento para o ensino e aprendizagem de língua portuguesa, através dos quais se daria a seleção dos textos orais e escritos a serem trabalhados em sala de aula.
- 17 Nesse primeiro documento orientador da educação brasileira, as noções de texto e de gênero do discurso são desdobramentos do que se entende por uso da linguagem, já que o texto se ancora nas ideias linguísticas do Círculo de Bakhtin. Outros dois conceitos presentes no documento são tão importantes quanto os anteriores, por representarem a sua derivação (Rojo, 2008), sendo transversais a todo o documento: o de língua e o de linguagem. Todas essas ideias dão suporte à preocupação do documento em fornecer meios para se buscar compreender a relação entre os indivíduos e o mundo que os cerca, de modo que a disciplina de Língua Portuguesa, para o documento, teria

o papel de possibilitar aos sujeitos a circulação pelas mais diferentes esferas sociais. Desse modo, nos ocupamos de explorar brevemente os conceitos elencados pelo documento a partir do diálogo com as ideias do Círculo.

- 18 Conforme Schoffen (2009), os estudos empreendidos pelo Círculo de Bakhtin tinham como centro o enunciado, visto como um objeto necessário para a compreensão dos sentidos construídos a partir da comunicação verbal. Além disso, as concepções de língua, de linguagem, de dialogismo (ou relações dialógicas) e de gêneros do discurso, sobre as quais os estudos dos autores se sustentam, são importantes concepções que, no elenco das ideias linguísticas do grupo, ganham destaque quando perspectivadas no campo da Linguística Aplicada, especialmente em contexto brasileiro. Para Rodrigues (2011), desde meados da década de 1990, o Círculo de Bakhtin tem ganhado espaço de destaque no âmbito da Linguística Aplicada, representando um nova perspectiva teórico-metodológica de investigação da linguagem no Brasil. Essa perspectiva acabou por fundamentar as políticas públicas educacionais brasileiras, como dito anteriormente, especialmente a partir da publicação dos PCN.
- 19 Com relação à apropriação de uma perspectiva discursiva da linguagem para o ensino de língua portuguesa, em especial, Costa-Hubes (2014) assume que é necessário reconhecer a língua em seu âmbito social, a fim de propiciar a experiência da interação em diferentes situações de uso, considerando o reconhecimento das condições reais de uso no ensino e aprendizagem de línguas. Desse modo, para se fazer efetiva essa perspectiva, ganha lugar uma visão discursiva e enunciativa da linguagem – calcada na concepção de gênero do discurso –, que tem tido cada vez mais força na área de Linguística Aplicada no Brasil, principalmente a partir da publicação dos PCN (Kraemer, 2012). Para esse estatuto epistemológico, a partir do que delinea Bakhtin/Volochínov (2006), a língua, por sua vez, consiste em um fato social marcado por um momento histórico em específico em um meio social determinado que

[...] possibilita a homens e mulheres significar o mundo e a sociedade. Aprendê-la é aprender não somente palavras e saber combiná-las em expressões complexas, mas apreender pragmaticamente seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas

entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (Brasil, 1997a, p. 20)

- 20 Em suas orientações gerais, transversais a todo o Ensino Fundamental, os PCN assumem a linguagem como uma

[...] ação interindividual orientada por uma finalidade específica, um processo de interlocução que se realiza nas práticas sociais existentes nos diferentes grupos de uma sociedade, nos distintos momentos de sua história. Os homens e as mulheres interagem pela linguagem tanto numa conversa informal, entre amigos, ou na redação de uma carta pessoal, quanto na produção de uma crônica, uma novela, um poema, um relatório profissional. (Brasil, 1997a, p. 20).

- 21 No que toca ao estatuto epistemológico das ideias do Círculo no cenário dos estudos da linguagem no Brasil, e, mais especificamente, ao que está incorporado nos PCN, ao se estudar uma língua, pressupõem-se irremediavelmente o seu uso, os interlocutores que configuram as interações, o contexto em que essas interações ocorrem e os propósitos implicados (Schoffen, 2009).

- 22 Os PCN do terceiro e quarto ciclos do Ensino Fundamental dão aos professores de Língua Portuguesa a responsabilidade pelo planejamento, implementação e direção de atividades didáticas que possibilitem o contato com gêneros do discurso de diferentes esferas sociais. Nessa medida, a relação entre as orientações do documento e o seu construto teórico e metodológico fica ainda mais explicitada nos aspectos levados a cabo para a organização das situações de aprendizagem:

planejar situações de interação nas quais esses conhecimentos sejam construídos e/ou tematizados; organizar atividades que procurem recriar na sala de aula situações enunciativas de outros espaços que não o escolar, considerando-se sua especificidade e a inevitável transposição didática que o conteúdo sofrerá; saber que a escola é um espaço de interação social onde práticas sociais de linguagem acontecem e se circunstanciam, assumindo características bastante específicas em função de sua finalidade: o ensino. (Brasil, 1998, p. 22)

- 23 Na sequência do enquadramento teórico fornecido pelos PCN, apresentamos, na próxima subseção, uma análise dos Referenciais Curri-

culares do Estado do Rio Grande do Sul. Além disso, acrescentamos à descrição do documento uma curta apresentação da proposta de progressão curricular de Kraemer (2012) para o contexto do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, por estar alinhada aos direcionamentos do documento sul-riograndense.

A busca por convergências teóricas na área de PLA: os RC e a proposta de Kraemer (2012)

- 24 A ausência de um documento oficial que forneça diretrizes para o ensino de português como língua adicional no Brasil levou-nos a buscar em políticas linguísticas oficiais e em propostas não-governamentais reflexões que nos auxiliassem a delimitar subsídios para a constituição de uma política linguística em consonância com a perspectiva preponderantemente em voga para o ensino de línguas no Brasil. Para tal empreitada, tomamos como objeto de análise uma política educacional implementada pelo estado do Rio Grande do Sul no ano de 2009, os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul (RC) para a área de Linguagem e Códigos, no que compete especificamente ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais. Além desse documento orientador, levamos em consideração a proposta de organização curricular de Kraemer (2012), que consideramos não apenas muito importante para as práticas de ensino no contexto do PPE da UFRGS como também para uma reflexão sobre currículo na área de PLA no Brasil, embora essa proposta não represente efetivamente uma política linguística governamental.
- 25 Os RC representaram a principal referência para a elaboração da progressão curricular proposta por Kraemer (2012) para o ensino de PLA, cujas ideias permeiam as práticas docentes do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. A apresentação deste documento busca subsidiar a compreensão da referida progressão curricular e demonstrar que, na ausência de orientações curriculares governamentais, a área define suas orientações com base em diferentes instrumentos. Além disso, destacamos que todas as políticas enfocadas neste artigo estão em harmonia com uma mesma concepção de uso da linguagem, parte de um projeto episte-

mológico de definição e consolidação da área de PLA no país (Martins, 2018). Sendo assim, ainda que represente uma política local, abrangendo o estado do Rio Grande do Sul, os RC representam um projeto maior, na medida em que refletem as concepções teóricas vigentes nos documentos orientadores para o ensino de língua portuguesa no Brasil.

- 26 As orientações curriculares e pedagógicas para as disciplinas de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais estão antecedidas nos RCs por cinco textos que buscam delimitar o espaço do documento oficial no âmbito das políticas públicas educacionais brasileiras e especificar também a proposta em relação ao contexto sócio-histórico, de mudanças significativas nas sociedades contemporâneas, especialmente no Brasil, por conta do impacto do advento da democracia no sistema educacional. Nesse sentido, os atores responsáveis pela produção desses textos introdutórios – ligados a instâncias governamentais ou educacionais – refletem crenças em relação à educação e ao ensino de uma forma ampla ou ao ensino de línguas em particular.
- 27 Para todas as áreas do conhecimento previstas nos RCs, o ensino é apresentado, nos textos introdutórios, como inseparável da aprendizagem, a qual representa um papel ainda mais importante por se tratar do indicador dos resultados escolares. A escola, nesse sentido, é reconhecida pelo documento como o espaço onde as aprendizagens pressupõem a interferência de um complexo sistema formado por professores e gestores, projetos curriculares, materiais e recursos didáticos. Dentro desse sistema, ambos, ensino e aprendizagem, estariam, pois, a serviço do desenvolvimento de competências (de resultados a serem alcançados), fatores apresentados como essenciais para a organização dos conteúdos curriculares – e do ensino, portanto –, cujos objetivos centrais incidem sobre o fornecimento de bases para as aprendizagens presentes fora do ambiente escolar.
- 28 Quanto ao ensino de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais, o conceito de educação linguística é basilar, na medida em que as disciplinas passam a ser responsáveis pelo trabalho de integração entre as línguas e as diferentes linguagens. Para tal empreitada, o documento parte de uma concepção de uso da linguagem em que os sujeitos « lançam mão de um repertório de recursos compartilha-

dos e variáveis para, juntos, construírem ações, posicionando-se a cada momento frente a valores que os participantes tornam relevantes, o que constitui a interação » (Rio Grande do Sul, 2009, p. 42). Por esse motivo, tem-se como objeto de ensino o uso, o que implica conhecer as diferentes formas de articular sentidos coletivos pela apropriação do código, com a intenção de produzir e de compartilhar sentidos para o exercício pleno da cidadania. Depreende-se, dessa maneira, que o ensino é baseado em uma concepção de uso da linguagem como prática social (Clark, 2000) e se concretizaria apenas a partir da escrita e dos discursos que se organizam a partir dela, em alusão a Britto (1997). Essa concepção de linguagem é compartilhada pelos PCN, como visto anteriormente, e pelo Exame Celpe-Bras, política linguística descrita na subseção seguinte.

- 29 Posto isso, nos RCs, o texto é assumido como a matéria-prima para a aula, por ser compromisso assumido pelo documento, para as disciplinas em questão o acesso indiscriminado às práticas sociais que envolvem o uso da escrita. É a partir do texto que são selecionados os conteúdos a serem trabalhados em sala de aula, os quais advêm das práticas de leitura e produção de textos (orais e escritos) em relação à resolução de problemas. Para as práticas em sala de aula, o trabalho didático deve partir de textos pertencentes a esferas sociais mais próximas à realidade dos alunos, ampliando-se progressivamente o estudo deles em diferentes gêneros do discurso, partindo, portanto, de esferas mais próximas até chegar às mais abstratas. Esse movimento seria responsável pela realização dos princípios educativos orientadores da área de Linguagens e Códigos, a saber, os direitos do educando à fruição, isto é, “o prazer, o entendimento, a apreciação estética do mundo, o desenvolvimento da curiosidade intelectual e do gosto pelo conhecimento; entende-se também a atitude de quem se vale de oportunidades, e se permite vivenciar as múltiplas faces da vida humana” (Rio Grande do Sul, 2009, p. 38), à cidadania, em retomada aos PCN, e à autoria, assumida como a capacidade de se singularizar na vida cotidiana, nas diferentes esferas sociais.
- 30 Os RCs salientam mais de uma vez a importância do texto como elemento organizador das aulas de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais. Para que a seleção deles e as propostas em seu entorno não se deem ao acaso, como forma de sistematização do construto teórico lançado mão ao longo do documento para o traba-

lho em sala de aula, são apresentados quadros que servem de exemplos para a organização de uma progressão curricular articulada em temas e gêneros do discurso, baseada na pedagogia de projetos .

- 31 Como mencionado no início deste capítulo, os Referenciais serviram de inspiração para a dissertação de Kraemer (2012), na qual é apresentada uma organização curricular de PLA enfocando os quatro cursos de referência do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS, a saber, Básico I, Básico II, Intermediário I e Intermediário II. Kraemer (2012), como mencionado no início desta seção, apresenta os RCs como uma importante fonte reflexiva (assim como os PCN) em função de proporem, segundo a autora, uma organização do ensino que tem no texto a unidade da aula de língua e no gênero do discurso o seu objeto, além de apresentarem uma proposta de progressão curricular para o ensino de língua portuguesa e literatura e de línguas adicionais. A autora acaba igualmente tomando por base o construto teórico do Exame Celpe-Bras, opção também desenvolvida na próxima seção deste trabalho, embora inserida na sequência de nossas categorias de análise.
- 32 Segundo Kraemer (2012), o livro didático muitas vezes é o elemento que organiza e estabelece o currículo de um curso no ensino de línguas, fato também evidenciado no contexto enfocado pela autora, o do PPE da UFRGS. Este curso em específico, como também aponta a autora, tem como orientação teórica e diretrizes didático-pedagógicas o uso da linguagem como ação social (Clark, 2000), a partir do que o ensino e a aprendizagem acontecem tal como propõem os RCs, utilizando-se da pedagogia de projetos com base na perspectiva bakhtiniana de gêneros do discurso (Bakhtin, 2011). Nesta análise, reproduzimos um dos quadros que foram propostos por Kraemer (2012) para a descrição de sua progressão curricular, indicado para o nível Básico II, que apresenta uma proposta muito semelhante à dos quadros das progressões presentes nos RCs:

Quadro 4 – Quadro da sugestão de progressão curricular de Kraemer (2012)

Temas e gêneros	Sugestões de projetos	Objetivos e conteúdos
BÁSICO II		
<p>Identidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comportamentos e valores da gente • O homem X a mulher: em que somos iguais? Em que somos diferentes? • Problemas da vida moderna • Padrões de beleza <p>Gêneros estruturantes:</p> <p>Leitura e produção:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Comentários em sites de jornais e revistas • Exposição oral para a turma <p>Leitura:</p> <ul style="list-style-type: none"> • Crônica • Notícia • Reportagem • Séries de TV 	<p>Pesquisa de reportagens em jornais e revistas sobre o comportamento dos brasileiros (ex: Por que até pessoas cordiais viram feras ao volante? Revista Veja - 29/04/2009, A geração dos jovens cangurus, Revista Veja – 15/04/2009, etc.) para a discussão na turma. Após a discussão, os alunos produzirão comentários escritos sobre os textos para publicá-los nos sites dos jornais e revistas que publicaram as reportagens.</p> <p>Pesquisa de notícias, reportagens ou informações sobre um problema que considera típico da vida moderna (ex: Os efeitos da tecnologia: O que tira o sono dos estudantes - reportagem de ZH 15/06/2011). Exposição aos colegas dos aspectos mais importantes encontrados e análise da evolução do problema: o que tem mudado, quais as razões para tais mudanças, as consequências, o que poderia ser feito para melhorar a situação. Exposição do seu ponto de vista sobre o assunto.</p>	<p>Objetivos: Ao final do trabalho com o tema "Identidades", o aluno será proficiente para:</p> <p>Ler, compreender e produzir textos de gêneros variados utilizando-se de competências e habilidades de compreensão e produção relevantes para os textos focalizados.</p> <p>Projeto 1 Ler: reportagens sobre o comportamento dos brasileiros e ler os comentários feitos a essas reportagens.</p> <p>Produzir: fazer comentários escritos sobre as reportagens lidas e postá-los nas páginas das revistas e jornais.</p> <p>Projeto 2 Ler: notícias e/reportagens sobre problemas da vida moderna.</p> <p>Produzir: exposição oral para expor ponto de vista sobre a temática discutida pela turma.</p>

Suite

		<p>componentes do texto);</p> <ul style="list-style-type: none"> - Reconhecer o vocabulário relativo ao corpo humano; - Recursos linguísticos para pedir e dar informações sobre aspectos físicos e descrever física e psicologicamente as pessoas; - Recursos linguísticos para apresentar as idéias principais e expressar a opinião sobre notícias de jornal (na minha opinião, eu acho que, etc.); - Estabelecer comparações de igualdade, superioridade e inferioridade; - Recursos linguísticos para concordar ou discordar da opinião de alguém; - Falar sobre problemas da atualidade usando verbos no presente e no pretérito perfeito composto do indicativo e levantar possibilidades de solução para esses problemas usando o futuro do pretérito do indicativo; -
--	--	---

2.

Suite

		<p>Conteúdos relacionados aos temas, gêneros e projetos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Estudo de conteúdos históricos, sociais, éticos, culturais, artísticos, entre outros, relevantes no eixo temático e no projeto em foco; - Estudo dos gêneros em foco (circulação social, modos de organização,
--	--	---

Fonte: Kraemer (2012, p. 120)

33 A primeira parte da progressão curricular de Kraemer (2012) para o nível Básico II do PPE apresenta uma estrutura semelhante à dos quadros presentes nos RCs, com exceção da coluna em que são descritos os objetivos, já que o documento orientador do ensino de Língua Portuguesa e Literatura e de Línguas Adicionais do RS apresenta apenas os objetivos da educação linguística para educação básica de uma forma ampla, sem propriamente indicar, para cada um dos projetos

sugeridos, os objetivos implicados em seu desenvolvimento. Em razão de a autora ter se baseado nas sistematizações dos RCs, o quadro acima demonstra que a proposta de Kraemer (2012) toma também os temas e os gêneros do discurso (gêneros estruturantes, na coluna à esquerda) como organizadores do currículo. Como se pode perceber, os gêneros do discurso são apresentados conforme a sua mobilização para a realização das ações previstas no projeto sugerido, que permitem ao aluno circular entre os temas elencados.

- 34 Assim como nos RCs, os objetivos da progressão curricular de Kraemer (2012), descritos na coluna à direita, reforçam a premissa de um ensino centrado nas práticas de leitura e de produção textual. Isso porque as práticas de linguagem empreendidas estão ligadas ao conceito de letramento, levado a cabo “(...) como as práticas e eventos relacionados com uso, função e impacto social da escrita” (Kleiman, 1998, p. 181) para o pleno acesso às culturas de escrita.

O Exame Celpe-Bras e a sua importância teórica para a reflexão metodológica

- 35 Um dos mais importantes instrumentos de política linguística brasileiro para a área de PLA no Brasil, senão o de maior influência, é o Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros, o Celpe-Bras, aplicado duas vezes por ano em mais de noventa Postos Aplicadores dentro e fora do país. Desenvolvido desde 1998 pelo Ministério da Educação, o exame está ligado a convênios entre o Brasil e outros países, como o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), e esteve associado à validação de diplomas de diferentes profissionais. Este instrumento surge também na esteira de importantes transformações no âmbito do Mercado Comum do Sul (Mercosul), que tornava urgente a certificação em língua portuguesa, além de também ter estado aliado a iniciativas internacionais, como o surgimento dos testes de proficiência CAPLE – Centro de Avaliação e Certificação de Português Língua Estrangeira –, na Universidade de Lisboa. O Celpe-Bras é assumido, na área de Português como Língua Adicional no Brasil, como um referencial de proficiência e de compe-

tências para professores, pesquisadores e estudantes estrangeiros (Dorigon, 2016; Schoffen e Martins, 2016; Martins, 2018).

- 36 O Celpe-Bras é composto de uma Parte Escrita, na qual o examinando tem de realizar quatro tarefas que integram compreensão oral e/ou escrita e produção escrita, e uma Parte Oral, que consiste em uma interação entre o examinando e um avaliador interlocutor, observada por outro avaliador, nomeado avaliador observador. O exame está fundamentado em um conceito de proficiência como “uso da língua para desempenhar ações no mundo” (BRASIL, 2015, p. 9), na medida em que o examinando tem de demonstrar a sua capacidade de produzir textos orais e escritos adequados ao contexto e ao interlocutor, de maneira a atingir satisfatoriamente o seu propósito comunicativo.
- 37 Os enunciados das tarefas do exame visam a expor o examinando a situações reais de comunicação. Uma vez que “a competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida real” (BRASIL, 2012, p. 4), o examinando precisa mobilizar as suas competências de modo a lidar com situações mais ou menos cotidianas de uso da língua-alvo para redigir um texto dentro de um gênero do discurso específico. As tarefas da Parte Escrita do Exame apontam para a oferta de oportunidades para o uso de textos contextualizados e assumidos em uma relação de interlocução. Portanto, é possível afirmar que esse instrumento de política linguística apresenta concepção de ensino e de aprendizagem contextualizados. Em conformidade com os PCNs e os RCs, analisados nas seções anteriores, infere-se que para o Exame o texto está situado no centro do processo de ensino e aprendizagem, enquanto o gênero do discurso é o objeto por meio do qual o sujeito pode executar ações no mundo.
- 38 Responsável pela veiculação pública e explícita do construto teórico do Exame Celpe-Bras, o Manual do Examinando apresenta, na seção “Como se preparar para o Exame?” (BRASIL, 2012, p. 8), indicadores para o ensino de PLA. Através desse documento, é possível depreender que existe uma concepção de ensino e, principalmente, de aprendizagem por trás da elaboração do exame, assim como foi apontado por Schlatter (1998) e por Scaramucci (1998). Para tanto, são elencadas maneiras de se preparar para sua realização, sempre relacionadas

à execução de ações no mundo por meio do uso contextualizado da língua. Assim, conforme sugere o Manual,

O examinando pode preparar-se sozinho lendo jornais e revistas, posicionando-se a respeito dos assuntos encontrados, escrevendo textos, assistindo a filmes e programas de televisão, interagindo com outros falantes de português. Ou, ainda, pode procurar cursos que ofereçam oportunidades para a criação de textos orais ou escritos com propósitos diversos em diferentes contextos e dirigidos a interlocutores variados (colegas, amigos, autoridades, diferentes seções de jornais ou revistas, entre outros) e que promovam a discussão de aspectos textuais e discursivos que poderão auxiliar a compreensão e a produção textual. Uma preparação voltada única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas linguísticas, cuja meta mais importante seja a superação de problemas de interferência linguística, não será suficiente. (Brasil, 2012, p. 8)

- 39 Assim como os PCNs assumem a análise e a sistematização teórica dos conhecimentos linguísticos como decorrentes das práticas de uso da linguagem, no Exame Celpe-Bras

[...] não se busca aferir conhecimentos a respeito da língua, por meio de questões sobre a gramática e o vocabulário, mas sim a capacidade de uso dessa língua, já que a competência linguística se integra à comunicativa. A competência do candidato é, portanto, avaliada pelo seu desempenho em tarefas que se assemelham a situações da vida real. (Brasil, 2012, p. 4)

- 40 Essa asserção sobre a insuficiência de uma preparação voltada apenas a aspectos gramaticais descontextualizados liga-se diretamente à explicitação do Exame de que existem práticas de ensino tradicionais, ainda calcadas em um método estrutural de ensino, que, por não perspectivarem o uso, não contribuem ao sucesso na realização do Exame. Esse excerto ainda revela que o Exame apresenta uma visão de linguagem como prática social, enquanto « ação conjunta que é aquela ação levada a cabo por um grupo de pessoas agindo em coordenação umas com as outras » (Clark, 2000, p. 49) em situações reais de comunicação. Mais importante do que reconhecer formas grama-

ticais, portanto, seria o reconhecimento das regras sociais e culturais para o uso da língua em diferentes situações.

- 41 Embora não haja uma vinculação explícita às ideias do Círculo de Bakhtin nos documentos oficiais do Exame Celpe-Bras, existe uma delimitação do gênero do discurso como objeto de ensino e de aprendizagem pressuposta como de domínio por parte do examinando (Schlatter et al, 2009). Compreende-se, assim, que o ensino seria essencialmente pautado no trabalho com gêneros do discurso, já que se partiria de uma concepção da “língua em uso, ou seja, o quanto as estruturas da língua estão a serviço do uso que está sendo feito da língua, por determinado enunciador, para determinados interlocutores, com determinado propósito e dentro de determinado contexto” (Brasil, 2013, p. 9). Para a ideia veiculada por esse instrumento de política linguística, seria então mais adequado que a preparação do examinando se desse a partir de um ensino que apontasse para as necessidades reais de uso da língua, em oposição a práticas calcadas no estudo de aspectos estruturais, sobre regras gramaticais que

[...] não são sempre estáveis; ao contrário, variam de acordo com a tarefa e com o texto avaliado. Quando usamos a língua, mudamos a forma como falamos ou escrevemos de acordo com o gênero, com a situação comunicativa, com os interlocutores envolvidos e com o propósito que temos. (Brasil, 2013, p. 9)

- 42 A noção de interlocução é de grande importância para um ensino coerente com os pressupostos do Exame Celpe-Bras. É por essa razão que as tarefas solicitam a produção de um texto dentro de um determinado gênero, pois se trata da maneira como o examinando, ao se expor à situação de avaliação, pode demonstrar a sua capacidade de fazer um “uso adequado de regras e formas em contexto, de acordo com a interlocução configurada dentro do gênero solicitado” (Schoffen, 2009, p. 23).
- 43 No Manual do Examinando (2011) e no Guia do Participante (2013), o exame é apresentado como uma ação política do Ministério da Educação do Brasil, que, através do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) e do Ministério das Relações Exteriores (MRE), é aplicado nacional e internacionalmente. O Manual do Candidato dá informações gerais sobre o Exame, divididas

em dezessete perguntas que informam de que forma é possível se inscrever no Exame, como está constituído, o que avalia, entre outros aspectos. O Guia do Participante acaba por trazer uma informação adicional, relacionada à implementação do Exame, que está ligada à sua legitimação enquanto política linguística do Estado brasileiro:

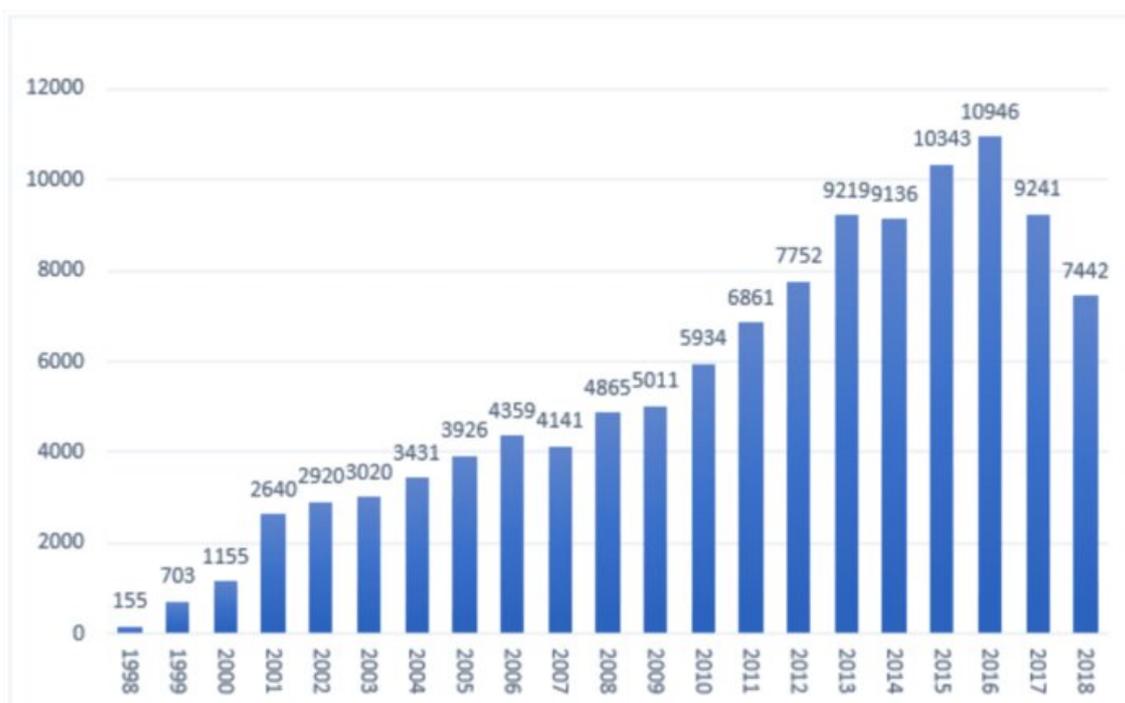
O Celpe-Bras vem crescendo consideravelmente nos últimos anos. Em sua primeira aplicação, em 1998, 127 examinandos realizaram o exame, em 5 postos aplicadores. Hoje o exame é aplicado em 67 postos, distribuídos por 29 países, tendo tido, na edição de abril de 2013, 3.972 inscritos. (Brasil, 2013, p. 5)

- 44 O fornecimento de tais dados sobre a expansão do Exame em um instrumento que auxilia o examinando em sua preparação reforça a afirmação de Schlatter et al. (2009) de que o Exame é resultado e promotor de ações de políticas linguísticas no Brasil e no exterior, podendo também ser considerado tanto como uma ação educacional quanto como uma política linguística. A importância desse documento como uma política brasileira de difusão da língua portuguesa tem contribuído para a institucionalização do PLA dentro e fora do Brasil, pois representa « uma nova posição de autoria por parte do Estado brasileiro, que passa a se apresentar como instância de avaliação sobre o conhecimento do português por parte de falantes de outras línguas » (Diniz, 2012). Desse modo, a análise feita nesta etapa do trabalho leva em conta a delimitação desse Exame como uma política linguística, procurando descrever brevemente a inscrição desse documento na conjuntura sócio-histórica e explicitar a concepção de ensino por trás do Exame, e os seus direcionamentos para o ensino, com base em seus efeitos retroativos.
- 45 No que toca à área de PLA, como mencionado anteriormente, consideramos o Celpe-Bras como um importante instrumento de política linguística, cuja implementação esteve ligada ao atendimento das demandas sobre o ensino e a aprendizagem de línguas oficiais dos países sul-americanos. Com relação ao crescimento da área no Brasil, Furtoso (2015) revela um importante aumento do número de produções acadêmicas, notadamente de teses de doutorado e dissertações de mestrado, em diferentes instituições de ensino superior do país nos últimos vinte anos. Martins (2018), por sua vez, relaciona este aumento ao alcance do exame Celpe-Bras a nível geopolítico, o que

confere uma alta relevância a este instrumento de políticas linguísticas.

- 46 O Celpe-Bras acabou por se definir como referência de proficiência em PLA para professores e para estudantes estrangeiros, uma vez que se passou a viabilizar, por meio de sua realização, uma comprovação de conhecimento de língua (Schlatter, 1994 apud Schlatter, 2014). Esse fator se reflete no número de candidatos inscritos no Exame, o que se relaciona, igualmente, com o crescimento da área de PLA no Brasil e no mundo

Gráfico 1



Número de examinandos homologados. Fonte: Acervo Celpe-Bras

- 47 Desde sua elaboração, era reconhecido que o exame poderia vir a exercer um “efeito sobre os sistemas de ensino de língua portuguesa, por um lado harmonizando-os e, por outro, trazendo-os para uma linha mais didática, mais de acordo com novas realidades” (Schlatter, 1998, p. 104), podendo-se vê-lo, portanto, inserido em um processo mais amplo de ensino-aprendizagem. Nessa medida, ao discorrer sobre o construto teórico do Exame Celpe-Bras, de modo a evidenciar que apresenta essencialmente um vínculo com os processos educacionais a ele contemporâneos, Scaramucci (1998) alude ao fato de

que a Comissão da Secretaria de Ensino Superior, responsável pelo Exame, tomava essa política linguística como forma de atuar indiretamente sobre os contextos de ensino de PLA. Por isso, a autora retoma a concepção de efeito retroativo, que

[...] tem sido explorado na área de linguística aplicada e, sobretudo na subárea ensino-aprendizagem como uma maneira eficiente de introduzir mudanças quando não se está diretamente envolvido nesse processo; uma maneira conveniente para aqueles interessados em determinar os rumos do ensino sob o ponto de vista de uma política educacional. (Scaramucci 1998, p. 106)

- 48 O quadro de ações políticas e de práticas educacionais, paralelo à implementação do Celpe-Bras, associado também à ausência de políticas educativas de PLA em contexto brasileiro, passaram a se constituir como parâmetros de orientação para o desenvolvimento de currículos de PLA (Schlatter et al., 2009). Esse movimento é observável em diversas produções científicas posteriores à implementação do Exame Celpe-Bras, que explicitam mudanças ocorridas, em virtude do contato com o Exame, em contextos diversos dentro e fora do Brasil (ver, por exemplo, Costa (2005), Bortolini (2006), Ohlweiler (2006), Yan (2008) e Li (2009). Em referência aos denominadores que indicam a atuação de avaliações sobre o ensino, apontados por Li (2009), verifica-se mudanças provocadas pelo Celpe-Bras, especificamente, sobre a) os processos educacionais, na medida em que há a elaboração de materiais e mudanças na metodologia na busca por alternativas mais eficazes para uma preparação mais adequada de estudantes para o exame e, igualmente, para uma atuação mais proficiente dos aprendizes nos contextos relevantes para o uso da linguagem; b) os participantes envolvidos nesses processos, visto que há mudança nas concepções de língua e de linguagem de professores e de aprendizes de PLA, o que se reflete no posicionamento em relação a práticas sociais de uso da linguagem, assim como ao comportamento discursivo em diferentes esferas sociais; e c) os produtos de ensino e de aprendizagem, que explicitam a mudança mencionada com relação à concepção dos alunos, mas também evidenciam um vínculo direto aos pressupostos dos documentos anteriormente analisados neste trabalho, com relação às propostas de leitura e produção de textos.

Considerações finais

- 49 Ao longo deste artigo, constatamos movimentos de sistematização e de apropriação teórica que definiram uma perspectiva de ensino de PLA a partir de diferentes fontes discursivas, concebidas em nosso texto como políticas linguísticas, independentemente de seu estatuto oficial. Este percurso de definição da área esteve ligado, especialmente, ao advento do exame Celpe-Bras, política de forte impacto sobre os processos educacionais, que possibilitou e legitimou, em virtude de sua oficialidade, a produção de novas concepções metodológicas descritas em trabalhos acadêmicos. Além disso, observamos que a definição da perspectiva descrita está relacionada também à implementação de documentos orientadores do ensino de língua portuguesa no país, que supriram, na sua adaptação ao contexto de ensino de PLA, a ausência de um parâmetro oficial.
- 50 No Brasil, as políticas linguísticas educacionais de PLA têm um longo caminho a ser percorrido em relação ao histórico de institucionalização do ensino de PLA em outros países, tal como Portugal (Schoffen; Martins, 2016). Em território brasileiro, as políticas linguísticas não-oficiais para o ensino de PLA acabam por se lapidar ora a partir de uma política linguística que não se constitui, propriamente, como uma política pública educacional, a saber, o Exame Celpe-Bras, ora por meio de propostas materializadas em pesquisas científicas que tomam por base as perspectivas teórica e metodológica de políticas públicas educacionais para o ensino de português como língua materna ou para o ensino de línguas adicionais na escola, como evidenciamos neste trabalho.
- 51 A análise das propostas brasileiras, em síntese, indica a exigência de uma perspectiva em que “a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema abstrato das formas na língua nem no psiquismo individual dos falantes” (Bakhtin/Volochínov, 2006, p. 124). Os PCN, os RC e o Exame Celpe-Bras, ainda que apresentando propósitos distintos, assemelham-se, desse modo, quanto à concepção de língua e de linguagem para a delimitação de orientações teóricas e/ou metodológicas comuns sobre como as práticas educacionais se constituem. No caso do Exame Celpe-Bras, como se viu, as tarefas fomentam o reconhecimento de práticas soci-

ais mediadas pelo uso integrado de competências. Schlatter et al. (2009) explicam que a concepção de uso da linguagem, fomentada, especialmente, pelo advento do Exame, foi responsável, na área de avaliação em língua estrangeira no Brasil, por uma mudança na concepção de proficiência, que passa do « (...) conhecimento metalinguístico e de domínio do sistema para o uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo » (Schlatter et al., 2009, p. 356). Assim, o ensino de PLA passou a fazer uso de uma concepção de uso da linguagem que prioriza as práticas mediadas por gêneros do discurso, o que se relaciona intrinsecamente com o que está presente na discussão de políticas linguísticas oficiais, como os PCN e os RCs, nos quais observamos uma reflexão teórica sobre o fenômeno social da interação verbal.

Bakhtin, Mikhail (Volochínov, Valentin. N.). *Marxismo e Filosofia da Linguagem*. São Paulo, Hucitec, 2006.

Bakhtin, Mikhail. *Estética da Criação Verbal*. São Paulo, Martins Fontes, 2011.

Bortolini, Leticia Soares. *Os conceitos de uso de língua, identidade e aprendizagem subjacentes ao material didático para o ensino de português em Letícia (Colômbia)*. Trabalho de Conclusão de Curso (Letras). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2006.

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa*. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental, 1997a.

Brasil. *Introdução aos Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental, 1997b.

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensi-*

no Fundamental – Língua Portuguesa. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Fundamental, 1998.

Brasil. *Parâmetros Curriculares Nacionais: Ensino Médio*. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Média e Tecnológica, 2000.

Brasil. *Manual do Candidato do Exame Celpe-Bras*. Brasília, DF, Ministério da Educação e Cultura, Secretaria de Educação Superior, 2003.

Britto, Luiz P. L. *A Sombra do Caos: Ensino de Língua x Tradição Gramatical*. Tese (Doutorado em Linguística). Campinas, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

Câmara jr, Joaquim M. *História da Linguística*. Petrópolis, Vozes, 1975.

Clark, Herbert. H. « O Uso da Linguagem ». *Cadernos de Tradução*, n.º 9, 2000, pp. 49-71.

Costa, Éverton Vargas da. A reconstrução de um teste estrutural em um teste de desempenho: uma proposta de reflexão. Trabalho de conclusão de curso (Letras). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2005.

Costa-Hübes, Terezinha da C. « Os Gêneros Discursivos como Instrumentos para o Ensino de Língua Portuguesa: Perscrutando o Método Sociológico Bakhtiniano como Ancoragem para um Encaminhamento Didático-pedagógico ». In: Nascimento, E. L.; Rojo, R. H. R. Gêneros de Texto/Discurso e os Desafios da Contemporaneidade. Campinas, Pontes Editores, 2014, pp. 13-34.

Dorigon, Thomas. O CELPE-Bras como instrumento de política linguística: um mediador entre propósitos e materializações. Dissertação de mestrado (Linguística Aplicada). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2016.

Furtoso, Viviane A. B. Onde estamos? Para onde vamos?: a pesquisa em português para falantes de outras línguas nas universidades brasileiras. In Patrícia de Oliveira Lucas & Rosana Ferrareto Lourenço Rodrigues (Orgs.). Temas e rumos nas pesquisas em Linguística Aplicada: questões empíricas, éticas e práticas (Vol. 1, p. 153-196). Campinas, SP: Pontes, 2015.

Kleiman, Ângela. « Ação e Mudança na Sala de Aula: uma Pesquisa sobre Letramento e Interação ». In: Rojo, R. (Org.). Alfabetização e Letramento: Perspectivas Linguísticas. Campinas, Mercado de Letras, 1998.

Kraemer, Fernanda F. Português Língua Adicional: Progressão Curricular com Base em Gêneros do Discurso.

Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2012.

Li, Ye. A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa. Dissertação de mestrado (Linguística Aplicada). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

Lima, Paulo G.; Aranda, Maria Alice de M.; Lima, Antonio B. « Relações entre o Estado e a Escola no Brasil, Participação e Políticas Educacionais e o Plano da Efetividade, a Possibilidade e a Necessidade de Gestão Democrática ». Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação, São Paulo/Espanha, v. 8, n.º 2, 2013, pp. 485-500.

Martins, Alexandre Ferreira. « Rastros de mudanças epistemológicas na área de português como língua adicional: o exame Celpe-Bras como um mecanismo de políticas linguísticas ». BELT - Brazilian English Language Teaching Journal, Porto Alegre, v. 9, n.º 1, 2018, p. 223-243.

Mittelstadt, Daniela D. Orientações Curriculares e Pedagógicas para o Nível Avançado de Português como Língua Adicional. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2013.

Ohlweiler, Beatriz M. D. Criação de um Jornal na Sala de Aula de Português Língua Estrangeira. 2006. Dissertação (Mestrado em Linguística Aplicada). Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2006.

Oliveira, Gilvan M. de. « Política Linguística e Internacionalização: a Língua Portuguesa no Mundo Globalizado do Século XXI ». Trabalhos em

Linguística Aplicada. Campinas, v. 52, n.º 2, jul./dez. 2013, pp. 409-433.

Rio Grande do Sul. Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul: Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Porto Alegre, Secretaria de Estado da Educação, Departamento Pedagógico, 2009.

Rodrigues, Rosângela H; Rizzatti, Mary Elizabeth C. Linguística Aplicada: Ensino de Língua Materna. Florianópolis, LLV/CCE/UFSC, 2011.

Rojo, Roxane. Praticando os PCNs: dos Parâmetros Curriculares Nacionais à Prática de Sala de Aula. São Paulo/Campinas, EDUC/Mercado de Letras, 2008.

Scaramucci, Matilde V. R., « Celpe-Bras: um exame comunicativo », in Cunha, M.J. and Santos, P., Ensino e pesquisa em português para estrangeiros. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1998, pp. 75-81.

Schlatter, Margarete, « Celpe-Bras: Certificado de Língua Portuguesa para Estrangeiros: breve histórico », in Cunha, M.J. et Santos, P., Ensino e pesquisa em português para estrangeiros. Editora da Universidade de Brasília, Brasília, DF, 1998, pp. 97-104.

Schlatter, Margarete; Scaramucci, Matilde. V. R., Prati, Silvia, Acuña, Leonor. « Celpe-Bras e Celu: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e em espanhol». In: Fontana, Mônica Zoppi (org.) O português do Brasil como língua transnacional. Campinas: RG Editora, 2009.

Schoffen, Juliana Roquele. Gêneros do Discurso e Parâmetros de Avaliação de Proficiência em Português como Língua Estrangeira no Exame Celpe-Bras. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2009.

Schoffen, Juliana Roquele; Martins, Alexandre Ferreira. « Políticas Linguísticas e Definição de Parâmetros para o Ensino de Português como Língua Adicional: Perspectivas Portuguesa e Brasileira ». ReVEL, v. 14, n.º 26, 2016, pp. 271-306.

Schoffen, Juliana Roquele; Schlatter, Margarete; Kunrath, Simone Paula; Nagasawa, Ellen Yurika; Sirianni, Gabrielle Rodrigues; Mendel, Kaiane; Truyllio, Luana Ramos; Divino, Luiza Sarmento. Estudo descritivo das tarefas da Parte Escrita do exame Celpe-Bras: edições de 1998 a 2017. Porto Alegre, Instituto de Letras - UFRGS, 2018.

Shohamy, Elana. Language Policy: Hidden Agendas and New Approaches. Londres/Nova Iorque, Routledge, 2006.

Spolsky, Bernard. Language Policy: Key Topics in Sociolinguistics. Cambridge, Cambridge, 2004.

Vieira, Sofia L. Educação Básica: Política e Gestão da Escola. Brasília, Liber Livro, 2008.

Yan, Qiarong. De práticas sociais a gêneros do discurso: uma proposta para o ensino de português para falantes de outras línguas. Dissertação de mestrado (Linguística Aplicada). Porto Alegre, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2008.

Français

Ce texte est le produit d'une étude des politiques éducatives du Brésil en Portugais Langue Additionnelle (PLA) qui vise à décrire la perspective méthodologique découlant des réflexions menées par différents instruments de politiques linguistiques au Brésil. Résultat du travail mis au point dans le groupe de recherche Celpe-Bras: análise do acervo de provas já aplicadas, manuais, legislação e estudos realizados à l'Université fédérale de Rio Grande do Sul, cette réflexion interagit essentiellement avec l'analyse comparative entre les politiques brésiliennes et portugaises par Schoffen et Martins (2011). Nous cherchons à nous concentrer sur le contexte brésilien afin d'exprimer les nuances théoriques et méthodologiques de la perspective didactique en question. Par conséquent, nous discutons les propositions de documents officiels tels que les Parâmetros Curriculares Nacionais et les Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, et d'observer leur présence dans la progression didactique présentée par Kraemer (2012). En outre, nous revenons également à l'examen Celpe-Bras en tant que politique qui a fusionné les réflexions sur l'enseignement du portugais aux locuteurs d'autres langues au Brésil et a montré son importance dans la définition de l'usage du langage.

Português

Este texto é produto de um estudo sobre políticas educacionais brasileiras em Português como Língua Adicional que tem por objetivo descrever a perspectiva metodológica advinda das reflexões levadas a cabo por diferentes instrumentos de políticas linguísticas no Brasil. Resultado do trabalho desenvolvido no projeto de pesquisa Celpe-Bras: análise do acervo de provas já aplicadas, manuais, legislação e estudos realizados, empreendido na Universidade Federal do Rio Grande do Sul, esta reflexão dialoga substancialmente com a análise comparativa entre políticas brasileiras e portuguesas apresentada por Schoffen e Martins (2016). Buscamos enfocar o contexto brasileiro de modo a expressar as nuances teóricas e metodológicas da perspectiva de ensino em questão. Para tanto, discutimos as proposições de documentos oficiais, tais como os Parâmetros Curriculares Nacionais e os Referenciais Curriculares do Estado do Rio Grande do Sul, e observamos a sua apropriação na proposição de progressão curricular de Kraemer (2012). Além disso, também retomamos o Exame Celpe-Bras como política que amalgamou as reflexões a respeito do ensino de português para falantes de outras línguas no Brasil e apresentamos a sua importância na definição do que seria o uso da linguagem.

Mots-clés

Celpe-Bras, portugais langue additionnelle, politiques éducatives, politiques linguistiques, orientations

Palavras chaves

Celpe-Bras, português como língua adicional, políticas educacionais, políticas linguísticas, direcionamentos

Alexandre Ferreira Martins

Leitor de Português, Doutorando em Sciences du Langage no
laboratório Université Paul-Valéry Montpellier III alefemartins@gmail.com
alefemartins@gmail.com

Juliana Roquele Schoffen

Professora Universidade Federal do Rio Grande do Sul
(UFRGS) julianaschoffen@gmail.com