

THOMÁS DORIGON

**O CELPE-BRAS COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM
MEDIADOR ENTRE PROPÓSITOS E MATERIALIZAÇÕES**

PORTO ALEGRE

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**O CELPE-BRAS COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM
MEDIADOR ENTRE PROPÓSITOS E MATERIALIZAÇÕES**

THOMÁS DORIGON

ORIENTADOR: PROF. PEDRO DE MORAES GARCEZ, PhD

Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada,
apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre pelo
Programa de Pós-Graduação em Letras
da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

PORTO ALEGRE

2016

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
INSTITUTO DE LETRAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM LETRAS
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: ESTUDOS DA LINGUAGEM
ESPECIALIDADE: LINGUÍSTICA APLICADA**

**O CELPE-BRAS COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM
MEDIADOR ENTRE PROPÓSITOS E MATERIALIZAÇÕES**

THOMÁS DORIGON

ORIENTADOR: PROF. PEDRO DE MORAES GARCEZ, PhD

BANCA EXAMINADORA:

Profa. Dra. Margarete Schlatter

Instituto de Letras – UFRGS

Profa. Dra. Juliana Roquele Schoffen

Instituto de Letras – UFRGS

Prof. Dr. Leandro Rodrigues Alvez Dinis

Faculdade de Letras - UFMG

CIP - Catalogação na Publicação

Dorigon, Thomás

O CELPE-BRAS COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM MEDIADOR ENTRE PROPÓSITOS E MATERIALIZAÇÕES / Thomás Dorigon. -- 2016. 128 f.

Orientador: Pedro de Moraes Garcez.

Dissertação (Mestrado) -- Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Instituto de Letras, Programa de Pós-Graduação em Letras, Porto Alegre, BR-RS, 2016.

1. Celpe-Bras. 2. Políticas linguísticas. 3. Instrumento de política linguística. 4. Avaliação orientada para o uso. 5. Português para estrangeiros. I. de Moraes Garcez, Pedro, orient. II. Título.

Elaborada pelo Sistema de Geração Automática de Ficha Catalográfica da UFRGS com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que, de alguma forma, estiveram presentes nos últimos dois anos da minha vida, tanto em momentos calmos, tranquilos e alegres, como em momentos de angústias, incertezas e dúvidas. Não tenho palavras para expressar como o apoio de cada um foi importante para o meu crescimento pessoal, profissional e acadêmico.

Em especial, agradeço:

Ao povo brasileiro, por ter custeado meus estudos na graduação e na pós-graduação.

Aos meus professores do Programa de Pós-Graduação em Letras da UFRGS: Juliana Roquele Schoffen, Luciene Juliano Simões, Pedro de Moraes Garcez, Margarete Schlatter e Simone Sarmento, pelas ótimas discussões e trocas dentro e fora de sala de aula. Vocês foram decisivos na minha formação como cidadão e professor. Muito obrigado!

Ao meu orientador, Pedro de Moraes Garcez, por ter me acolhido no Instituto de Letras e ter me orientado com qualidade ímpar.

À CAPES, pela bolsa de estudos.

Aos professores, colegas e amigos do Programa de Português para Estrangeiros, pelos ensinamentos que levarei comigo aonde quer que eu vá e pelas oportunidades de ensino e aprendizagem.

À minha família, principalmente aos meus pais, Edgar e Isabel, ao meu tio, Odair, à minha tia, Noemi, e à minha irmã, Geórgia, pela força e pelo apoio prestados em diversos momentos. O Mestrado é também uma conquista de vocês.

Aos amigos Everton, Melissa e Paola, por terem me acolhido tão bem e terem me proporcionado momentos tão significativos. Os últimos dois anos foram tão incríveis e intensos porque vocês estavam presentes na minha vida. Vocês são pessoas muito queridas para mim e certamente as nossas conversas e encontros me fizeram amadurecer muito.

À Gabi, por além de ter me dado um baita apoio com o projeto e a pesquisa do Mestrado, ter me incentivado a participar do processo seletivo em 2013. Sem o teu empurrãozinho, provavelmente eu

não teria concorrido ao Mestrado. Gratidão eterna.

À Dea, amiga parceira de todas as horas, com quem divido alegrias e tristezas e com quem sempre dou boas risadas. As nossas conversas sempre me confortaram e me deixaram com um sorriso no rosto. Embora não pareça, eu te levo muito a sério.

Aos amigos Gihad, Bruno, Jade, Bruna, Lívia, Gabriela, Pedro, Julia e Vivian. Cada um de vocês apareceu em momentos diferentes na minha vida e me ajudou de diversas formas. A certeza de que posso contar com vocês é muito valiosa e importante. Se termino este Mestrado feliz, realizado e certo de que tudo valeu a pena, também foi graças a vocês.

Ao meu namorado, Leandro, pelo ombro e pelo coração que já aguentaram vários períodos de incertezas e tristezas. Obrigado pelo apoio de sempre, por colocar meus pés no chão e por me lembrar que se tornar mestre exige sacrifício e dedicação. Te amo, neguinho!

RESUMO

O presente estudo analisa o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras, como instrumento de política linguística, entendido como uma avaliação orientada para o uso (Shohamy, 2006, 2007; McNamara, 2010, Da Silva, 2011). Através da coleta de materiais documentais e da revisão de literatura, este trabalho busca a) problematizar o uso e a implicação do uso dos termos *instrumento de política linguística* para tratar de exames de línguas, b) analisar se o Celpe-Bras é um instrumento de política linguística e c) se sim, como é utilizado. Partindo do entendimento de políticas linguísticas como processos complexos sujeitos a interpretações dos agentes que as implementam (Johnson, 2013) e de que as políticas linguísticas expressas em textos e discursos não necessariamente correspondem à política linguística efetiva (Shohamy, 2006), as análises aqui empreendidas verificam quais são os propósitos declarados e os objetivos de política linguística quando da criação do Celpe-Bras – o que aparece nos documentos e discursos – e como esses propósitos e objetivos se materializam, atentando para instâncias de repercussão do Celpe-Bras. As análises também identificam pautas econômicas, sociais, políticas, ideológicas e culturais com as quais o Celpe-Bras se vincula, e explicitam como se dá esse vínculo. O trabalho aponta para o Celpe-Bras como um instrumento de política linguística, utilizado por professores, pesquisadores, profissionais e docentes de universidades ligados à área de PLA para a implementação de políticas linguísticas, cujos efeitos vão além da pauta educacional. Esses agentes não apenas implementam as políticas, como também se apoderam do construto teórico do Celpe-Bras como orientador para planejarem aulas, discutirem conceitos, fornecerem explicações, estruturarem currículos etc. Eles são, portanto, ativos no processo de criação e implementação de políticas linguísticas. O presente estudo visa a contribuir para um melhor entendimento sobre o papel do Celpe-Bras e dos agentes envolvidos na conversão de políticas em materializações, bem como legitimar o exame como avaliação de proficiência do português brasileiro.

Palavras-chave: Políticas linguísticas; Celpe-Bras; instrumento de política linguística; avaliação orientada para o uso.

ABSTRACT

The current study analyzes the Certificate of Proficiency in Portuguese for Foreigners, Celpe-Bras, as an instrument of language policy, understood as a use oriented testing (Shohamy, 2006, 2007; McNamara, 2010, Da Silva, 2011). By means of collecting documentary materials and reviewing the literature, this research seeks to a) problematize the use and the implication of the use of the terms *instrument of language policy* to deal with language exams, b) analyze if Celpe-Bras is an instrument of language policy and c) if so, how it is utilized. Building on the understanding of language policies as complex processes subject to interpretation of the agents who implement them (Johnson, 2013) and that the language policies expressed in texts and discourses don't necessarily correspond to the real language policy (Shohamy, 2006), the analyzes here undertaken verify what the intentions and objectives when Celpe-Bras was created are – what appears in documents and discourses – and how these intentions and objectives materialize, attempting to instances of repercussion of Celpe-Bras. The analyzes also identify economic, social, political, ideological and cultural agendas with which Celpe-Bras is attached to, and how this connection happens. The study points to Celpe-Bras as an instrument of language policy, utilized by teachers, researchers, professionals and scholars related to the Portuguese as an Additional Language (PAL) area for the implementation of language policies, whose effects go beyond the educational agenda. These agents not only implement the policies, but also appropriate the theoretical construct of Celpe-Bras as a guiding for planning classes, discussing concepts, delivering explanations, structuring curricula etc. They are, therefore, active in the process of creation and implementation of language policies. The current study aims at contributing for a better understanding of the role of Celpe-Bras and the agents involved in the conversion of policies into materializations, as well as legitimating the exam as proficiency assessment of Brazilian Portuguese.

Key Words: Language Policies; Celpe-Bras; instrument of language policy; use oriented testing.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: O CELPE-BRAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS	15
1.1 Celpe-Bras: um convite para agir no mundo através da língua portuguesa.....	15
1.2 Políticas linguísticas: do que se trata?.....	23
1.2.1 Abordagens contemporâneas e definições: a noção de agentividade.....	25
1.2.2 Rompendo com a divisão entre política e planificação linguística.....	29
1.2.3 Mecanismo, dispositivo, ferramenta ou instrumento?.....	32
2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	37
2.1 Como surgiu o interesse em pesquisar sobre o Celpe-Bras?.....	37
2.2 Perguntas de pesquisa e procedimentos metodológicos.....	38
2.3 Coletando os dados.....	39
2.4 Procedimentos de análise dos dados: modelo de análise.....	42
3. O CELPE-BRAS COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM MEDIADOR ENTRE PROPÓSITOS E MATERIALIZAÇÕES	45
3.1. Vínculos e limitações do Celpe-Bras como instrumento de política linguística.....	46
3.1.1 A necessidade de comprovar proficiência em língua portuguesa.....	47
3.1.1.1 Os Programas PEC-G e PEC-PG: compromissos político-ideológicos com países em desenvolvimento.....	47
3.1.1.2 Entrada de estrangeiros no mercado de trabalho brasileiro.....	53
3.1.2 O Celpe-Bras como oportunidade de interação em língua portuguesa.....	56
3.1.2.1 Difundindo a língua portuguesa.....	57
3.1.2.2 Representações de aspectos da realidade brasileira.....	58
Considerações Parciais.....	61
3.2 Identificando políticas linguísticas da área de PLA.....	62
3.2.1 Novo período da gramatização brasileira.....	63
3.2.2 Indo além de certificar proficiência.....	64
3.3 Analisando a relação entre os propósitos de política linguística do Celpe-Bras e as materializações desses propósitos.....	67
3.3.1 Formação de professores de PLA.....	68
3.3.1.1 Formação continuada em um Instituto Cultural Brasileiro.....	68
3.3.1.2 Formação inicial na Universidade Federal de Sergipe.....	72
3.3.1.3 Correção do Celpe-Bras e credenciamento de postos aplicadores: iniciativas que visam à formação de professores.....	76
3.3.2 Ensino e aprendizagem de PLA.....	78
3.3.2.1 Modificando a perspectiva de proficiência de alunos do preparatório Celpe-Bras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul.....	78

3.3.2.2 O trabalho com gêneros discursivos no centro da aula de PLA do Instituto de Cultura Brasil-Venezuela.....	82
3.3.3 Reestruturação de currículos de PLA.....	85
3.3.3.1 Ampliação da oferta de cursos no Instituto de Cultura Brasil-Colômbia.....	85
3.3.3.2. Guinada na orientação pedagógica do Centro Cultural Brasil-Cabo Verde.....	88
3.3.4 Elaboração de livros e materiais didáticos de PLA.....	89
3.3.4.1. Iniciativas de elaboração de materiais didáticos que tomam o construto teórico do Celpe-Bras como referência.....	92
3.3.4.1.1 Portal do Professor de Português Língua Estrangeira.....	92
3.3.4.1.2 Universidade Federal de Ouro Preto.....	94
3.3.4.1.3 Rede Brasil Cultural.....	97
3.3.4.1.3.1 Universidade Federal da Integração Latino Americana.....	98
3.3.5 Produzindo conhecimentos em língua portuguesa e sobre a língua portuguesa: pesquisas em PLA.....	99
3.3.6 Eventos sobre o Celpe-Bras.....	102
Considerações Parciais.....	105
CONCLUSÕES.....	109
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	117

ÍNDICE DE QUADROS, FIGURAS E GRÁFICOS

QUADROS

Quadro 1: Grade de avaliação do entrevistador da Interação Face a Face

Quadro 2: Grade de avaliação do observador da Interação Face a Face

Quadro 3: Dez países que mais enviaram alunos PEC-G ao Brasil entre 2000 e 2015

Quadro 4: Dez países que mais enviaram alunos PEC-PG ao Brasil entre 2000 e 2013

Quadro 5: Teses e dissertações relacionadas ao Celpe-Bras por Região do Brasil e por Universidade

FIGURAS

Figura 1: Exemplo de tarefa do Celpe-Bras

Figura 2: Modelo ampliado de política linguística de Shohamy

Figura 3: Enunciado da tarefa IV, edição 2012/1 do Celpe-Bras – Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval

Figura 4: Enunciado da tarefa II, edição 2010/2 – Feijão com arroz

Figura 5: Logotipo do Celpe-Bras

Figura 6: Tarefa 1 do curso de PLA da UFS

Figura 7: Tarefa 2 do curso de PLA da UFS

Figura 8: Tarefa 3 do curso de PLA da UFS

Figura 9: Atividade 3 da Unidade Restaurantes Brasileiros

Figura 10: Atividade de produção escrita do curso de PLA da UFOP

GRÁFICOS

Gráfico 1: Teses e dissertações de Universidades brasileiras sobre o Celpe-Bras de 2002 a 2015

INTRODUÇÃO

Esta dissertação traz como tema o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), entendido sob a perspectiva de avaliação orientada para o uso (*use oriented testing*, Shohamy, 2006, 2007; McNamra, 2010; Da Silva, 2011), que focaliza os objetivos e os propósitos do exame, bem como suas funções sociais. Por meio de coleta de materiais documentais e revisão de literatura, o trabalho identifica e compila instâncias de repercussão do Celpe-Bras como instrumento de política linguística. O interesse pelo tema da pesquisa surgiu durante o desenvolvimento da minha monografia do curso de Relações Internacionais, em que analisei a língua portuguesa como ferramenta de política externa brasileira, e se intensificou ao longo do Mestrado, quando compreendi mais a fundo a natureza e os objetivos do Celpe-Bras. A participação nos Seminários do Programa de Português para Estrangeiros da UFRGS (PPE), a experiência como professor dos cursos de Cinema Brasileiro I, Cultura Brasileira I, História e Cultura Gaúcha e Preparatório Celpe-Bras, as aulas, as discussões, as leituras e as conversas informais com colegas e professores foram fundamentais para aguçar a minha compreensão a respeito do Celpe-Bras.

Criado em 1993 pelo Ministério da Educação com uma proposta de avaliação de língua em uso e pautado pelo trabalho com gêneros discursivos, o Celpe-Bras se distancia de avaliações estruturalistas e preconiza a integração das habilidades de ler, escrever, escutar e falar para que o candidato desempenhe satisfatoriamente ações no mundo (INEP, 2012). O exame foi pensado não apenas como instrumento avaliativo de certificação de proficiência, mas também como um (re)direcionador do ensino de Português Língua Adicional (PLA), ainda muito tradicional, servindo de referência para professores, profissionais e aprendizes de PLA (Carvalho & Schlatter, 2011). Como esse (re)direcionamento acontece se tornou uma questão em cuja discussão quis me aprofundar, tendo em vista o crescente número de examinandos que prestam o Celpe-Bras ano após ano e a expansão do número de postos aplicadores do Celpe-Bras e de instituições voltadas ao ensino de PLA.

A literatura sobre o Celpe-Bras contempla diferentes aspectos do exame: sua validade e confiabilidade, seus critérios de avaliação, representações do Brasil em tarefas e elementos provocadores, eventos de letramento propiciados pelo exame etc. Me chamou atenção, ao longo dessas leituras, a utilização dos termos *instrumento de política linguística* para tratar do exame, associado, sobretudo, à difusão da língua portuguesa. Fiquei intrigado, pois não encontrei explicações sobre o que a utilização dos termos implica, parecia como algo dado e pressuposto. Foi necessário, então, compreender o que são políticas linguísticas e problematizar o termo *instrumento*. Para isso, levantei uma série de bibliografias sobre o tema, que versam desde o surgimento do campo de estudos de políticas linguísticas, definições de políticas linguísticas, até os principais achados da área.

Contrastando a utilização dos termos *mecanismo*, *dispositivo*, *ferramenta* e *instrumento de política linguística* por Shohamy (2006, 2007), McNamara (2010) e Da Silva (2013), autores que utilizam a abordagem da avaliação orientada para o uso para tratar de exames de língua, cheguei ao entendimento de instrumento de política linguística como um mediador entre as políticas linguísticas, entendidas como objetivos e propósitos, e as materializações desses propósitos, as políticas linguísticas de fato. Por sua capacidade de intervir sobre a realidade, um instrumento de política linguística, entre os quais se inclui o Celpe-Bras, pode exercer influências sobre educação, currículo, política, conhecimento e ordem social, uma vez que seus resultados são utilizados por diferentes políticas públicas e com diversas finalidades, como permitir que estrangeiros regularizem sua profissão num país, e que seus objetivos são capazes de influenciar o que se estuda e como se estuda.

Compreendido o que a utilização dos termos *instrumento de política linguística* implica, elaborei as duas perguntas norteadoras desta pesquisa:

1) O Celpe-Bras é um instrumento de política linguística?

Se sim, como?

2) A quais pautas o Celpe-Bras se vincula?

Para responder a elas, recorri, inicialmente ao Acervo Celpe-Bras, página *online* desenvolvida em 2004 pelo grupo de pesquisa da Profa. Dra. Juliana Schoffen, da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Esse acervo reúne manuais e guias do exame, informações sobre a sua implementação, estatísticas relacionadas aos postos aplicadores e aos examinandos, trabalhos publicados sobre o Celpe-Bras, entre outras informações. Obtive acesso a mais trabalhos publicados sobre o Celpe-Bras através de pesquisas em repositórios digitais de universidades brasileiras e adicionei as referências a teses e dissertações encontradas ao *corpus* examinado neste trabalho. Outras pesquisas que evidenciavam a repercussão do Celpe-Bras e documentos que me permitiam apontar o vínculo do Celpe-Bras com outras pautas, que não apenas a educacional, foram sendo incorporados ao trabalho.

As análises empreendidas neste ensaio identificam, num primeiro momento, as pautas econômicas, políticas, sociais, ideológicas e culturais vinculadas ao Celpe-Bras, evidenciando a necessidade que muitos estrangeiros têm de obter uma certificação mínima no exame e a capacidade do exame de difundir a língua portuguesa e aspectos da realidade brasileira. Em seguida, são identificados e analisados os objetivos e os propósitos de criação do Celpe-Bras em 1993. Por fim, são analisadas diferentes instâncias de materializações influenciadas pelo exame. Os objetivos deste trabalho são problematizar o termo *instrumento* quando aplicado a políticas linguísticas, averiguar se e como o Celpe-Bras está presente em diferentes materializações de políticas linguísticas, e como se relaciona com essas materializações, e identificar com quais pautas o Celpe-Bras está vinculado, analisando esse vínculo.

O trabalho visa a contribuir com o debate sobre o papel dos exames de língua atualmente, entendendo que têm implicações que vão além da medição de proficiência e que têm consequências consideráveis, e muitas vezes decisivas, sobre indivíduos. Ao analisar como o Celpe-Bras é utilizado por professores, pesquisadores e profissionais ligados à área de PLA, o trabalho visa a empoderar esses indivíduos como agentes capazes de não apenas implementar o exame, mas de se apoderar dele e tomar novas decisões de política linguística. Os conhecimentos em língua portuguesa e sobre a língua portuguesa criados a partir do Celpe-Bras legitimam o trabalho dos profissionais de PLA envolvidos com ensino, aprendizagem e avaliação de PLA e corroboram o exame como instrumento de avaliação legítimo produzido no Brasil e por brasileiros, conferindo-lhe maior validade. Por estar ancorado em estudos de política linguística, este ensaio objetiva, também, contribuir para expandir e consolidar esse campo de estudos no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

O trabalho aponta para o Celpe-Bras como um instrumento de política linguística, ressaltando o papel de uma gama de agentes, como professores de PLA, profissionais de PLA e pesquisadores de PLA, em transformar objetivos e propósitos de política linguística em materializações. Esses agentes criam, interpretam, recriam e implementam políticas linguísticas em diferentes contextos e de diferentes maneiras. Pode-se afirmar, portanto, que os objetivos da equipe que criou o Celpe-Bras em 1993 vêm se concretizando em diferentes contextos onde o exame está presente. O trabalho apresenta vozes e discursos produzidos por agentes que lidam com o Celpe-Bras, sendo o exame considerado por alguns deles como instrumento avaliativo capaz de transformar espaços de ensino e aprendizagem de PLA, possibilitando reorientações pedagógicas e curriculares que vão ao encontro das políticas linguísticas para a área de PLA. Em muitos espaços, o ensino de PLA através de gêneros discursivos, a integração das habilidades de ler, escrever, ouvir e falar, discussões de aspectos da realidade do Brasil e de outros países têm relação com a chegada do Celpe-Bras.

Este ensaio está estruturado em três capítulos, além da introdução e conclusão. O capítulo 1 trata do exame Celpe-Bras, ressaltando as concepções teóricas que lhe são subjacentes e seus critérios de avaliação, e do campo de estudos de políticas linguísticas. Descrevo a evolução desse campo de estudos, trago definições de políticas linguísticas e exploro o modelo ampliado de política linguística de Shohamy (2006), que rompe com a tradicional divisão entre política e planificação linguística. Nesse capítulo, problematizo a utilização dos termos *instrumento de política linguística*. O capítulo 2 é dedicado à metodologia deste trabalho, qual seja, coleta de materiais documentais e revisão de literatura, e apresentação do modelo que utilizei para proceder às análises dos estudos de caso. O capítulo 3, por sua vez, corresponde à análise das pautas com as quais o Celpe-Bras se vincula e aos estudos de caso, visando a compreender a relação que o exame estabelece entre os objetivos e os

propósitos de política linguística quando da criação do exame e as materializações analisadas. Na conclusão, são retomados os principais pontos de discussão ao longo do trabalho.

1. PRESSUPOSTOS TEÓRICOS: O CELPE-BRAS E POLÍTICAS LINGUÍSTICAS

Este capítulo se dedica a apresentar o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, Celpe-Bras, discutir o campo de estudos de políticas linguísticas e propor uma análise de exames de língua pela abordagem da avaliação orientada para o uso (*use oriented testing*, Shohamy, 2006, 2007; McNamara, 2010; Da Silva, 2011), que considera os objetivos, os propósitos e as funções sociais dos testes, em que é central a noção de *instrumento de política linguística*. Inicialmente, apresento o construto teórico do Celpe-Bras, com suas abordagens comunicativa e intercultural, suas concepções de língua e cultura, seus níveis de certificação e o processo de avaliação oral e escrita das provas. Em seguida, contextualizo o campo de estudos de políticas linguísticas, desde o pós-guerra até os dias de hoje, mostrando a evolução do pensamento nesse campo de estudos. Essa evolução culmina com abordagens críticas, em que ganha peso a noção de agentividade, a partir das quais explico diversos conceitos de políticas linguísticas e proponho um modelo ampliado de políticas linguísticas para analisar o Celpe-Bras. Na seção seguinte, discuto a utilização dos termos *mecanismo*, *dispositivo*, *ferramenta* e *instrumento de política linguística* e explico por que escolho o termo *instrumento* para tratar do Celpe-Bras em contextos de política linguística.

1.1 Celpe-Bras: um convite para agir no mundo através da língua portuguesa

O Celpe-Bras é o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros, criado pelo Ministério da Educação do Brasil (MEC) e aplicado em instituições de ensino no Brasil e, internacionalmente, nos Centros Culturais Brasileiros (CCBs) e instituições associadas pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), com o apoio do Ministério das Relações Exteriores (MRE). O exame tem como objetivo avaliar de maneira integrada as habilidades exigidas dos candidatos para que realizem estudos ou desempenhem funções de trabalho no Brasil ou no exterior, quando o uso da língua portuguesa for necessário, e se compõe de tarefas, ou seja, convites para que os candidatos interajam com o mundo em português. No Brasil, o Celpe-Bras é exigido pelo MEC para o ingresso dos estrangeiros que vêm realizar estudos no Brasil às universidades brasileiras através do Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G) e do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e também para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país (INEP, 2012).

As concepções teóricas subjacentes ao exame estão expressas em todos os documentos aos quais os candidatos têm acesso. De acordo com o Manual do Examinando,

com base em uma visão da linguagem como uma ação conjunta de participantes com um propósito social, e considerando língua e cultura como indissociáveis, o conceito de proficiência que fundamenta o Exame consiste no uso adequado da língua para desempenhar ações no mundo. Nesse sentido, a prática da linguagem tem de levar em conta o contexto, o propósito e o(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (INEP, 2012, p. 4).

Ao adotar essa abordagem, o Celpe-Bras entende que a comunicação possui um caráter social, histórico, cultural, linguístico e intencional.

O arcabouço teórico do exame se baseia nas abordagens comunicativa e intercultural na aprendizagem do português como língua adicional (INEP, 2012). O foco do exame é o uso da língua, entendendo-a como “prática social, culturalmente organizada, em que os sentidos são co-construídos na relação entre sujeitos situados historicamente” (Scaramucci, 2012, p. 56). A abordagem comunicativa entende a língua como instrumento de socialização, e a comunicação não apenas como fim de aprendizado, mas como veículo para o seu ensino. Como ressalta Cielo (2012), sob a abordagem comunicativa, “não adianta saber conjugar os verbos corretamente, conhecer vocabulário amplo e as regras de sintaxe se não se é capaz de articular todos esses elementos na composição de um enunciado apropriado ao contexto social” (p. 25). Ao ressaltar a natureza comunicativa da língua, essa abordagem demanda conhecimentos não apenas de formas e regras linguísticas, mas também de uso de regras de comunicação que sejam socialmente adequadas para que os candidatos possam se engajar nas diferentes atividades do mundo, levando em consideração o contexto, o(s) propósito(s) e os(s) interlocutor(es) envolvido(s) na interação com o texto (INEP, 2012). Isso significa que o Celpe-Bras foi proposto para avaliar a proficiência em língua portuguesa através da capacidade do candidato de agir no mundo em situações similares às reais, sendo, portanto, menos um teste de conhecimento sobre a língua e mais um teste de desempenho (Schoffen, 2009).

A abordagem intercultural, por sua vez, permite que o aprendiz associe a língua com sua parte prática e amplie seu conhecimento de mundo (Cielo, 2012). Partindo da definição de cultura como “experiências de mundo e práticas compartilhadas pelos membros de uma comunidade” (INEP, 2012, p. 4) e “formas de interagir em diversas situações e contextos, atribuição de valores, representações de si próprio e do outro, modos de relacionar a interação e a organização cotidiana com sistemas e processos culturais mais amplos” (INEP, 2012, p. 5), a abordagem intercultural do Celpe-Bras aponta para a sensibilização do candidato para outros pontos de vista sobre o mundo, propõe a escritura de textos vinculados a práticas sociais inseridas na sociedade brasileira e estimula o conhecimento de gêneros discursivos que circulam em contextos mediados pela língua portuguesa (Costa & Carvalho,

2013). Como o exame simula situações de uso do português e faz uso de textos autênticos que circulam na sociedade brasileira, é muito comum que apareçam situações no exame relacionadas ao cotidiano do povo brasileiro ou que o candidato tenha que se colocar como alguém imerso nesse cotidiano.

Tendo em vista as abordagens comunicativa e intercultural que servem de base ao Celpe-Bras, as habilidades de compreensão oral, leitura, produção oral e produção escrita são avaliadas de forma integrada no exame, através de tarefas que se assemelham a situações que possam ocorrer na vida cotidiana, e não através de perguntas ou questões de múltipla escolha ou preenchimento de lacunas. De acordo com o Manual do Examinando (INEP, 2012), tarefas são “convites para agir no mundo” (p. 5), ou seja, formas de intervenção, e possuem sempre um propósito claro de comunicação (para quem estou escrevendo? Reclamar, argumentar, discordar etc.) e um interlocutor (quem vai ler o meu texto? Um leitor de jornal, um amigo, um chefe etc.), que vão guiar o examinando a adequar seu texto àquela situação de comunicação. Diferentemente de uma situação comunicativa real, as tarefas do Celpe-Bras estabelecem uma interlocução hipotética, em que tanto candidato quanto avaliador representam papéis (Gomes, 2009). Um exemplo de tarefa com tal tipo de interlocução é mostrado na figura 1.

Tarefa III - TABULEIRO POPULAR

Leia a reportagem “Tabuleiro Popular”.

Imagine que você seja membro da associação dos moradores da Vila Conceição e que tenha sido escolhido para escrever um **texto** a ser encaminhado às **empresas do bairro, pedindo** patrocínio para os jovens jogadores de xadrez. Seu texto deverá

- **apresentar** a situação e
- **justificar** o pedido.

Figura 1. Exemplo de tarefa do Celpe-Bras (INEP, 2011, p. 12).

No exemplo da figura 1, o candidato, a partir da leitura de um texto-base, a reportagem “Tabuleiro Popular” (material autêntico), deve produzir um texto escrito (embora o gênero não esteja explícito, o candidato poderia escrever uma carta), porém ele deve representar um membro de uma associação de moradores (enunciador) que escreve para empresas (interlocutor) com o objetivo de pedir patrocínio para os jovens jogadores de xadrez do seu bairro (propósito), em que deve apresentar a situação, que está descrita no texto-base, e justificar o pedido de patrocínio.

Dessa maneira, o estudo do candidato não deve estar voltado única e exclusivamente para questões gramaticais e para o contraste de estruturas linguísticas (INEP, 2012), pois esses itens, isoladamente, não serão suficientes para que alcance um bom nível de proficiência. O que o Celpe-Bras avalia é se e como o candidato consegue fazer uso de recursos linguísticos para participar de diferentes situações de comunicação utilizando a língua portuguesa.

Um das diferenças mais significativas do Celpe-bras em relação a outros exames de proficiência é que há apenas uma única prova para todos os candidatos, ou seja, eles não escolhem de antemão em qual nível acreditam estar, como ocorre com exames do Quadro Comum Europeu, por exemplo (Rodrigues, 2006, p. 42). A decisão de elaborar uma única prova para todos os níveis de proficiência está baseada na premissa de que “examinandos de todos os níveis são capazes de desempenhar ações em língua portuguesa. O que pode variar é a qualidade desse desempenho, dependendo do nível de proficiência do examinando” (INEP, 2013a, p. 5). Essa maneira de avaliar diferentes níveis de proficiência pressupõe que o indivíduo seja capaz de se engajar em diferentes atividades do mundo com mais ou menos recursos, desempenhando-as com diferentes graus de adequação (Schlatter et al., 2009). Através da leitura e da audição de uma gama variada de textos autênticos, os candidatos têm a possibilidade de produzir gêneros do discurso mais ou menos proficientes, sendo certificados em quatro níveis: Intermediário, Intermediário Superior, Avançado e Avançado Superior.

Três autores são centrais no construto teórico subjacente ao Celpe-Bras, quais sejam: Clark, Bakhtin e Vygotski. O conceito de uso da linguagem adotado pelo exame está baseado em Clark (1996) e definido como ação conjunta dos participantes com um propósito social. Nesse sentido, o exame faz uso de diferentes gêneros discursivos, entendidos como “tipos relativamente estáveis de enunciados” (Bakhtin, 2003, p. 282), que lidem com situações do cotidiano, fornecendo os textos aos candidatos como insumo para que produzam uma resposta em outro texto, que será avaliado. Os manuais do Celpe-Bras não explicitam o conceito de gênero discursivo, mas mencionam e listam diferentes gêneros do discurso, sendo que as características das tarefas da parte escrita do exame apontam para essa orientação (Schlatter et al., 2009). De fato, ao percorrer as provas do exame, as quatro tarefas da parte escrita trazem textos escritos (notícias, entrevistas, receitas, *e-mails*, crônicas etc.) e orais (noticiários, debates, palestras, filmes etc.), os quais servirão de base para que o candidato produza um texto, com interlocutores, propósitos e gêneros definidos pela tarefa. Por fim, recorrendo a Vygotsky (1984), o Celpe-Bras vê a aprendizagem e o desenvolvimento humano inerentemente vinculados à prática social, ou seja, “a avaliação do desempenho deve levar em conta a natureza coletiva, co-construída do uso da linguagem, instanciada através de interações sociais” (Schlatter et al., 2009, p. 105).

Na parte oral do exame (interação face a face), espera-se que o candidato tenha capacidade de conversar, da forma mais natural possível, sobre assuntos do cotidiano e da atualidade veiculados na mídia brasileira. A ideia é que, embora se trate de um instrumento avaliativo, a parte oral se aproxime de uma conversa cotidiana em língua portuguesa, e não de uma entrevista em que uma pessoa pergunta e a outra responde de forma mecânica (INEP, 2013b). Para tal, o candidato deve demonstrar

entendimento da fala do entrevistador e de ideias expressas em textos contendo linguagem verbal e não verbal, chamados de Elementos Provocadores (EP). Nos primeiros cinco minutos, a interação se baseia em perguntas de cunho pessoal, geralmente através de respostas dadas pelo candidato no momento de sua inscrição *online*. Nos quinze minutos restantes, o examinando deve interagir com o entrevistador a partir dos EP e de um roteiro guiado pelo entrevistador.

Nessa interação, o examinando é avaliado holisticamente pelo seu entrevistador e analiticamente por um observador, no próprio posto aplicador. Os dois examinadores possuem grades de avaliação diferentes. O quadro 1 representa a grade holística, a cargo do entrevistador, que vai de 0 (menos proficiente) a 5 (mais proficiente). O quadro 2, por sua vez, representa a grade analítica, marcada pelo observador.

Quadro 1

Grade de avaliação do entrevistador da Interação Face a Face (INEP, 2013b)

GRADE DE AVALIAÇÃO DA INTERAÇÃO FACE A FACE	
Nota	Descrição do desempenho do examinando
5	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo bastante para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com raras inadequações. Sua pronúncia é adequada e demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
4	Quando o examinando demonstra autonomia e desenvoltura, contribuindo para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência e variedade ampla de vocabulário e de estruturas, com inadequações ocasionais na comunicação. Sua pronúncia pode apresentar algumas inadequações. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
3	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta fluência, mas também algumas inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra compreensão do fluxo natural da fala.
2	Quando o examinando contribui para o desenvolvimento da interação. Apresenta poucas hesitações, com algumas interrupções no fluxo da conversa. Sua produção apresenta inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Pode demonstrar alguns problemas de compreensão do fluxo da fala.
1	Quando o examinando contribui pouco para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta muitas pausas e hesitações, ocasionando interrupções no fluxo da conversa ou apresenta alternância no fluxo de fala entre língua portuguesa e outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia. Demonstra problemas de compreensão do fluxo natural da fala.
0	Quando o examinando raramente contribui para o desenvolvimento da interação. Sua produção apresenta pausas e hesitações muito frequentes, que interrompem o fluxo da conversa, ou apresenta fluxo de fala em outra língua. Apresenta muitas limitações e/ou inadequações de vocabulário, estruturas e/ou pronúncia, que comprometem a comunicação. Demonstra problemas de compreensão de fala simplificada e pausada.

Quadro 2

Grade de avaliação do observador da Interação Face a Face (INEP, 2013b)

	5	4	3	2	1	0
COMPREENSÃO	Compreensão do fluxo natural da fala. Rara necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Compreensão do fluxo natural da fala. Alguma necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras menos frequentes e/ou por aceleração da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Alguns problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras de uso frequente, em ritmo normal da fala.	Muitos problemas na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade muito frequente de repetição e/ou reestruturação ocasionada por palavras básicas, em ritmo normal da fala.	Problemas sérios na compreensão do fluxo natural da fala. Necessidade constante de repetição e/ou reestruturação, mesmo em situação de fala simplificada e muito pausada.
COMPETÊNCIA INTERACIONAL	Apresenta muita desenvoltura e autonomia, contribuindo muito para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Apresenta desenvoltura e autonomia. Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Não se limita a respostas breves, contribuindo para o desenvolvimento da conversa. Quando necessário, faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Podem se limitar a respostas breves, mas contribui para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, contribuindo pouco para o desenvolvimento da conversa. Mesmo quando necessário, faz pouco uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.	Limita-se a respostas breves, raramente contribuindo para o desenvolvimento da conversa, que fica totalmente dependente do avaliador. Mesmo quando necessário, não faz uso de estratégias (reformulações, paráfrases, correções) para resolver problemas lexicais, gramaticais e/ou fonológicos.
FLUÊNCIA	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, sem interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, eventualmente, para resolver algum problema de construção linguística, com poucas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações para organização do pensamento e, algumas vezes, para resolver algum problema de construção linguística, com algumas interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitação para organização do pensamento e para resolver algum problema de construção linguística, com interrupções no fluxo da conversa.	Pausas e hesitações frequentes exigem um grande esforço do interlocutor, ou alternância no fluxo da fala entre língua portuguesa e outra língua.	Pausas e hesitações muito frequentes interrompem o fluxo da conversa, ou fluxo de fala em outra língua.
ADEQUAÇÃO LEXICAL	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Raras interferências de outras línguas.	Vocabulário amplo e adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Poucas interferências de outras línguas.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano e para a expressão de ideias e opiniões sobre assuntos variados. Algumas interferências de outras línguas, com ocasional comprometimento da interação.	Vocabulário adequado para a discussão de tópicos do cotidiano com algumas limitações que podem interferir no desenvolvimento de ideias. Algumas interferências da língua materna, ocasionando algum comprometimento da interação.	Vocabulário inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, ocasionando frequente comprometimento da interação.	Vocabulário muito inadequado e/ou limitado para a discussão de tópicos do cotidiano e para expressar ideias e opiniões sobre assuntos variados. Muitas interferências de outras línguas, comprometendo a interação.
ADEQUAÇÃO GRAMATICAL	Uso de variedade ampla de estruturas. Raras inadequações na utilização de estruturas.	Uso de variedade ampla de estruturas. Poucas inadequações na utilização de estruturas complexas e raras inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso de variedade de estruturas. Algumas inadequações na utilização de estruturas complexas e poucas inadequações no uso de estruturas básicas.	Uso da variedade limitada de estruturas. Inadequações mais frequentes tanto na utilização de estruturas complexas quanto nas básicas.	Uso de variedade limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas.	Uso de variedade bastante limitada de estruturas. Muitas inadequações na utilização de estruturas básicas e complexas, comprometendo a interação.
PRONÚNCIA*	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) adequada.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com algumas inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) com inadequações e/ou interferências frequentes de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências acentuadas de outras línguas.	Pronúncia (sons, ritmo e entonação) inadequada e/ou interferências muito acentuadas de outras línguas.

Na grade analítica, o observador deve atribuir nota de 0 a 5 a seis aspectos da interação, a saber: a) compreensão da fala do entrevistador; b) competência para interagir em Língua Portuguesa (o examinando deve apresentar **desenvoltura e autonomia** durante sua produção oral); c) fluência (capacidade de interagir sem interromper o fluxo da conversa); d) domínio de vocabulário e de estruturas da Língua Portuguesa (capacidade de usar vocabulário apropriado e estruturas adequadas do português nos diferentes temas abordados); e) pronúncia (manter uma pronúncia adequada em relação aos sons, ritmo e entonação da língua portuguesa) (INEP, 2013a, p. 28, ênfase acrescida). Chamo atenção para o critério de competência interacional, que inclui nos descritores dos níveis avançados candidatos com desenvoltura e autonomia. Para os avaliadores do Celpe-Bras, não basta que um candidato conheça estruturas da língua portuguesa e saiba utilizá-las adequadamente na interação; ele deve, ainda, se apropriar do tema que está sendo abordado e se engajar na conversa, demonstrar interesse e manter a conversa em andamento.

Na parte escrita, por outro lado, cada uma das quatro tarefas solicita que o candidato produza um texto, a partir da sua compreensão oral (tarefas I e II) e da sua leitura (tarefas III e IV), integrando produção e compreensão. Nessas tarefas, sempre ocorrem retextualizações, ou seja, processos de “refacção ou reescrita de um texto para outro, cujo processo de transformação de uma modalidade textual em outra envolve operações específicas de acordo com o funcionamento da linguagem” (Gomes, 2009, p. 26), em que o candidato se apoia em informações apresentadas no texto-base. Nesse módulo coletivo, as provas são avaliadas através de uma grade holística, composta por dois elementos principais: adequação discursiva e adequação textual. A primeira avalia a adequação do texto à situação comunicativa proposta e a construção do gênero discursivo, levando-se em consideração o enunciador, o interlocutor, os propósitos e as informações do texto-base. A segunda, por sua vez, avalia, além da clareza e coesão do texto, a qualidade dos recursos linguísticos utilizados para o cumprimento da tarefa. A nota final do candidato é uma combinação do seu desempenho nos aspectos discursivos e textuais (INEP, 2015a).

Os critérios de avaliação da parte escrita são elaborados pela Comissão Técnica e, posteriormente, refinados com base em amostras de textos produzidos pelos examinandos (INEP, 2013b). Dessa maneira, podemos afirmar que o Celpe-Bras se configura como uma avaliação de desempenho, já que esses testes “definem proficiência a partir do comportamento esperado em situações de uso, levando em consideração a aplicação dos elementos gramaticais e do vocabulário dentro de uma atividade comunicativa” (Conrado, 2013, p. 68). Por avaliarem candidatos a partir de situações similares às da vida real, testes de desempenho se contrapõem a testes de conhecimento sobre a língua, que especificam em termos exatos os elementos que devem compor a proficiência linguística do usuário (Conrado, 2013).

É interessante perceber que, por avaliar não apenas conhecimentos gramaticais e estruturais, mas também a capacidade de adequação de um texto e os seus propósitos sociais, o Celpe-Bras se configura como um instrumento de avaliação do letramento dos candidatos. As tarefas propostas “partem da ideia de socialização e geralmente supõem um candidato preparado para o engajamento em práticas letradas” (Costa & Carvalho, 2013), sendo que conhecimentos relacionados ao uso da língua serão parte da avaliação. Obterá um bom desempenho o candidato que dominar diferentes práticas de leitura e escrita em diversos textos que circulam na sociedade brasileira, para que possa se engajar em eventos de letramento e práticas sociais letradas de distintas naturezas (Costa & Carvalho, 2013). Isso nos leva a concluir que a preparação para o Celpe-Bras não pode se basear em esforços imediatamente anteriores ao exame (INEP, 2011), já que são avaliados conhecimentos práticos da língua e os candidatos devem transitar por uma gama variada de gêneros do discurso que circulam na sociedade brasileira. Sendo assim, o Celpe-Bras busca analisar o desempenho do candidato ao transitar em diferentes contextos orais e escritos, tendo como objetivo se engajar em atividades complexas no mundo contemporâneo (Schlatter et al., 2009).

Para ser considerado proficiente em língua portuguesa, o candidato que presta o Celpe-Bras deve demonstrar que consegue adequar sua linguagem aos diferentes interlocutores e propósitos de uso da língua portuguesa exigidos pelo exame, que possui práticas de leitura e escrita em diferentes gêneros discursivos que circulam na sociedade brasileira e que se engaja para interagir em língua portuguesa. O candidato é avaliado, portanto, por sua capacidade de utilizar a língua portuguesa para agir no mundo, para se engajar em atividades que lhe exijam uma série de habilidades linguístico-discursivas. Esse exame de avaliação de proficiência do uso da língua em situações autênticas, em detrimento de conhecimentos sobre a língua, faz parte uma política educacional e linguística mais ampla do Estado brasileiro implementada no seio do Mercado Comum do Sul (Mercosul), política essa que pretende formar cidadãos instruídos, bilíngues, e que consigam se engajar socialmente com desenvoltura e flexibilidade intercultural (Schlatter et al., 2009).

O Celpe-Bras é, pois, um instrumento avaliativo. No entanto, neste trabalho o exame é analisado de maneira mais ampla, como uma avaliação que se relaciona com campos de atuação e atores e assim vai além da medição de proficiência do candidato em língua portuguesa. Essa abordagem, chamada de avaliação orientada para o uso (*use oriented testing*, Shohamy, 2006, 2007; McNamara, 2010, Da Silva, 2011), se volta para as funções sociais dos testes e focaliza os objetivos e os propósitos subjacentes à elaboração e à implementação de uma avaliação. Quem elabora determinado exame de língua? Qual é a sua finalidade? Quem se submete a ele?

Shohamy (2007) afirma que tem havido grandes mudanças no sentido de entender não só a validade e a confiabilidade dos resultados dos exames, mas também as funções, os estatutos e os

papéis dos exames de língua. Não se pode ignorar que as variáveis psicológicas, sociais e políticas às quais os testes estão conectados “têm um efeito sobre o currículo, a ética, as classes sociais, a burocracia, a política e o conhecimento” (p. 1)¹. Discussão semelhante é feita por McNamara (2010), ao introduzir algumas questões conceituais no desenvolvimento e na validação de testes, como por exemplo a divisão entre as teorias de validade de testes, que focam na qualidade do teste, independentemente dos propósitos sociais aos quais ele serve, e a validação de interpretações dos resultados dos testes, que “engloba o uso dos testes dentro da teoria da validade e articula as políticas e as ações sociais a que servem os testes e os valores inerentes em seu construto”² (p. 3). Para esse autor, os testes de língua desempenham um papel importante contemporaneamente, pois são usados como instrumentos de política linguística para “controlar fluxos de imigrantes, determinar direitos de residência e cidadania, controlar o acesso a ambientes educacionais e regular o acesso a ambientes de trabalho”³ (p. 1). Em um mundo cada vez mais interconectado, interdependente e no qual a noção tradicional de Estado-nação vem sofrendo diversas críticas, os testes de línguas se tornam mais centrais não apenas como avaliadores de idiomas, mas como instrumentos de outras pautas.

As análises empreendidas neste trabalho adotam a abordagem da avaliação orientada para o uso. Essa abordagem será retomada quando da discussão do termo *instrumentos de política linguística*, na seção a seguir. No capítulo 3, são analisados detalhadamente os objetivos e os propósitos estabelecidos com a criação do exame Celpe-Bras e como têm sido materializados em diferentes campos de atuação e por diversos atores. Também aponto outras pautas, não apenas a educacional, com as quais o Celpe-Bras se vincula e que evidenciam a importância do exame não apenas como instrumento avaliativo, mas como, por exemplo, instrumento de difusão da língua portuguesa e requisito para a entrada de estrangeiros em universidades brasileiras.

Tendo apresentado o Celpe-Bras, as concepções teóricas subjacentes ao exame e os seus critérios de avaliação, introduzo, na seção a seguir, o campo de estudos de políticas linguísticas, trazendo definições que ajudam a compreender os objetos de estudo sobre os quais o campo se lança, e discuto a noção de *instrumento* aplicada a exames de línguas.

1.2 Políticas linguísticas: do que se trata?

O campo de estudos de políticas linguísticas se desenvolveu no final dos anos 1950 e passou,

1 [...] variables that have an effect on curriculum, ethicality, social classes, bureaucracy, politics and knowledge.

2 The broader view wants to encompass the uses of tests within validity theory, and to articulate (at the very least) the policies and social actions that tests serve and the values inherent in test constructs.

3 Language tests are also used to control immigrant flows, to determine rights to residency and citizenship, to control access to educational settings, and to regulate access to work settings, among other functions.

ao longo dos anos, por um aprofundamento de escopo e por novos direcionamentos teóricos. No pós II Guerra Mundial, com os movimentos de descolonização na África e na Ásia, o construto de políticas linguísticas foi aplicado para resolver problemas linguísticos das novas nações – ou seja, possuía um caráter corretivo – e em situações linguísticas de contato, inicialmente com um senso de otimismo e neutralidade ideológica. Tratava-se de uma linguística descritiva e técnica, que tomava a língua como dissociada dos seus falantes, contexto em que imperava a ideia de que, idealmente para seu funcionamento eficiente, a cada Estado-Nação corresponderia uma língua única. Essa língua seria um código finito e estável, e o monolinguismo seria um requisito necessário para o progresso econômico e social dos países (Ricento, 2006).

Naquela época, linguistas eram recrutados para desenvolver dicionários, sistemas de escrita e dicionários para línguas sem histórico de padronização, o que fez emergir um interesse em desenvolver a melhor forma de uma língua (*corpus* da língua). Paralelamente, desenvolveu-se um interesse em como as sociedades poderiam alocar melhor as funções e os usos para línguas específicas, o que ficou conhecido como planificação de *status*, termo introduzido por Kloss em 1969. Pelas discussões e estudos de uma série de trabalhos dessa época, Calvet (2007) afirma que “temos a impressão de que a ênfase é dada aos países novos, recém-independentes e em vias de desenvolvimento, como se a política linguística não dissesse respeito aos países europeus” (p. 18). Nessa época surge o binômio política e planificação linguística relativas ao *corpus* e ao *status* das línguas, sendo política a proposta para modificar uma realidade linguística, e planificação, a implementação dessa proposta. O sintagma *language planning* (planificação linguística) aparece pela primeira vez num trabalho de Einar Haugen, em 1959, sobre problemas linguísticos da Noruega (Calvet, 2007). Para muitos estudiosos de políticas linguísticas do início dos anos 1960, a planificação linguística seria uma ciência objetiva, servindo como instrumento de melhoria de determinadas línguas, sobretudo no que tange ao aparelhamento estatal. Essa visão do campo de estudos de política linguística começou a sofrer críticas pelo seu descolamento da realidade sociopolítica, por ser exclusivamente focada em planejamentos deliberados de autoridades governamentais, pela dominância de uma epistemologia positivista e estruturalista e porque as abordagens de política linguística ignoravam os contextos sociopolíticos (Calvet, 2007, p. 29).

Estudiosos e pesquisadores passaram a se preocupar com a reprodução de desigualdades sociais e econômicas através das línguas e abandonaram a ideia de neutralidade dos seus estudos. Conceitos como *língua materna*, *falante nativo* e *competência linguística* foram repensados ou abandonados, tendo em vista sua inadequação para lidar com tantas realidades multilíngues ao redor do mundo (Ricento, 2006). Essa abordagem mais crítica dos anos 1970 e 1980 via a mudança linguística não como “um resultado natural ou incidental do contato linguístico, mas como uma

manifestação de relações de poder assimétricas baseadas em estruturas sociais e ideologias que estabelecem hierarquias entre os grupos – e suas línguas – de uma sociedade”⁴ (Ricento, 2006, p. 15). O multilinguismo deixou de ser visto como prejudicial para a unidade das nações, e o seu reconhecimento foi tomado como sinônimo de respeito e democracia (Ricento, 2006).

Nesse contexto do final dos anos 80, quando o campo de estudos de políticas linguísticas necessitava de uma injeção de novas perspectivas que o tornassem menos descritivo e mais teórico e explanatório (Hornberger, 2006, p. 27), surgem análises mais críticas e que consideram relações de poder entre os indivíduos e as línguas, falando-se mais em discursos e ideologias do que propriamente das línguas. Ganha destaque a noção de agência ou agentividade, ou seja, “o papel de indivíduos e coletividades nos processos de uso, de atitudes e, finalmente, de política da língua”⁵ (Ricento, 2000, p. 208), em detrimento do Estado-Nação como único ator formulador e implementador de políticas linguísticas. Ricento (2000, p. 208) afirma ainda que é essa noção que separa as abordagens mais antigas, técnicas, positivistas, das abordagens mais atuais, críticas e pós-modernas. Apresento, no que segue, conceitos de políticas linguísticas, permeados por essas abordagens contemporâneas.

1.2.1 Abordagens contemporâneas e definições: a noção de agentividade

Recorrendo a esse arcabouço mais crítico, apresento a seguir alguns conceitos de política e planificação linguística recentes. De acordo com Maher (2013), políticas linguísticas “se referem a objetivos e intervenções que visam afetar, de uma maneira ou de outra, os modos como as línguas se constituem ou os modos como elas são utilizadas ou, ainda, transmitidas” (p. 119), sendo que agentes que não o Estado, como uma escola ou uma família, também podem implementá-las. Essa noção de agentividade é também levantada por Garcez (2013), para quem “uma abordagem sociocultural das políticas linguísticas redefine as noções de ‘base’ e ‘topo’, já que agentes individuais permitem-se fazer ou pôr em vigor as políticas mediante a interação cotidiana” (p. 80). Baseado em definições de cinco autores, Johnson (2013, p. 9) elabora sua própria definição de políticas linguísticas como mecanismo político que impacta a estrutura, a função, o uso ou a aquisição de uma língua e inclui a) regulações oficiais, b) mecanismos implícitos e explícitos, c) processos conduzidos por uma série de agentes entre diversas camadas de criação e interpretação da política, e d) textos e discursos políticos. Calvet Savedra e Lagares (2012) definem política linguística como “sendo a determinação de grandes escolhas relativas às relações entre as línguas e determinadas sociedades, e planificação linguística

4 “an incidental or natural outcome of language contact but rather a manifestation of asymmetrical power relations based on social structures and ideologies that position groups – and their languages – hierarchically within a society”. Neste trabalho, todas as citações que contam no corpo do texto em traduções feitas por mim serão transcritas em nota de rodapé conforme aparecem na versão original em língua estrangeira.

5 “the role(s) of individuals and collectivities in the processes of language use, attitudes, and ultimately policies”.

como a política linguística posta em prática” (p. 12). Calvet (2007, apud Savedra e Lagares, 2012, p. 12) afirma que o conceito de política e planificação linguística “implica ao mesmo tempo uma abordagem científica das situações sociolinguísticas, a elaboração de um tipo de intervenção sobre essas situações e os meios para se fazer essa intervenção”. Essas intervenções podem ser sobre o *corpus*, quando se relacionam às formas da língua (criação de uma escrita, padronização) ou sobre o *status*, quando intervêm nas funções da língua, sua relação com outras línguas e seu estatuto oficial.

Sistematizando diversas definições do conceito de política e planificação linguística através da pergunta “quem planeja o quê para quem, e como?”, Cooper (1989) define políticas linguísticas como os “esforços deliberados para influenciar o comportamento de outros no que concerne à aquisição, estrutura ou alocação funcional de seus códigos linguísticos” (p. 45, tradução conforme publicada em Carvalho & Schlatter, 2011, p. 262). Trata-se, em última instância, de uma intervenção sobre a língua, que pode ser sobre o *corpus*, o *status* ou sobre a aquisição, entendida como “esforços para influenciar a alocação de usuários das línguas ou a distribuição das línguas, por meio da criação ou melhoria de oportunidades e de incentivos para aprendê-las, ou ambas”⁶ (Hornberger, 2006, p. 28). É importante ter em mente que a separação *corpus-status-aquisição* não é excludente e hermética; ela diz respeito às ênfases de determinadas políticas linguísticas, não eliminando as conexões entre os três tipos. A intervenção sobre uma língua tem impactos que vão além da língua-alvo, já que influencia também a sua relação com outras línguas. A partir dessa conceituação, questões de política linguística podem envolver oficialização, padronização, manutenção, (re)aquisição, difusão de uma língua etc. (Hornberger, 2006, p. 29).

De acordo com Hult (2012, pp. 235-236), tem havido um grande número de estudos a nível micro que examinam o impacto de textos e discursos de políticas linguísticas em escolas e comunidades, o desenvolvimento de políticas e práticas linguísticas locais, e a interação entre elas, levados a cabo, sobretudo, através de pesquisas etnográficas. Esses estudos recentes – em que é central a noção de agentividade, de modo que se evidencia que os educadores não só implementam, como criam e interpretam políticas – produziram, segundo Johnson (2013), uma série de achados, dos quais destaco três:

- os agentes de política linguística têm poder, uma vez que podem resistir a políticas vindas de autoridades superiores ou interpretá-las e se apropriar delas de maneiras inesperadas (p. 98);
- as instâncias governamentais usam as políticas linguísticas para obter controle sobre a população (pp. 102-103);

6 efforts to influence the allocation of users or the distribution of languages/literacies, by means of creating or improving opportunity or incentive to learn them, or both.

- as políticas vindas de cima ou de baixo (*top-down* e *bottom-up*) são relativas (p. 108⁷);

O autor afirma que as políticas linguísticas são compostas por diversas camadas em termos de processos – criação, interpretação e apropriação – que ocorrem em cada nível de formulação de políticas. Enquanto políticos que ocupam altos cargos são tidos como criadores de política, comunidades, escolas, professores e salas de aula podem criar suas próprias políticas linguísticas implícitas e explícitas (p. 107). Em suma, o poder das políticas linguísticas está diferentemente alocado entre e dentro de instituições, contextos e camadas da atividade dessas políticas.

Sobre as diversas camadas das políticas linguísticas, Diniz (2012) afirma que diferentes processos de instrumentalização e institucionalização de uma língua têm seus efeitos em termos de política linguística – mesmo quando não guardam uma relação direta com ações do Estado, e mesmo quando não são levados a cabo a partir de decisões conscientes que visem à intervenção explícita em determinadas práticas linguísticas. O pesquisador critica a visão de Calvet (2002, p. 146) de que só o Estado pode passar ao estágio da planificação, da intervenção política, e de que as decisões políticas são sempre conscientes e estratégicas. No caso das políticas linguísticas do Brasil para a institucionalização ou transnacionalização da sua língua oficial internacionalmente, por exemplo, ações não institucionalizadas ou não governamentais, como a academia e a iniciativa privada, têm desenvolvido iniciativas de políticas linguísticas, que “(re)definem os sentidos que os sujeitos (brasileiros/estrangeiros) estabelecem com os espaços de enunciação implicados (nacional/transnacional), reconfigurando-os” (p. 20).

Embora ainda haja debates sobre terminologias no campo de estudos de políticas linguísticas, a literatura brasileira tem utilizado a expressão “política linguística” para designar tanto a política como a planificação linguísticas (Da Silva, 2013). Para Maher (2013), a determinação de planos para modificar estruturas ou usos linguísticos (o que alguns autores chamariam de políticas linguísticas) não pode se constituir apenas em meras intenções, mas tem que, necessariamente, também contemplar, desde a sua origem, modos factíveis de promover as mudanças desejadas, os modos de operacionalização e implementação de uma dada política linguística (o que alguns autores chamariam de planificação linguística). Diniz (2012) também questiona a distinção entre política e planificação linguística, por considerar “que o político está inscrito na própria língua, não havendo prática linguística cuja natureza não seja política” (p. 24). A mesma posição é adotada por Bizon (2013), para quem a não separação entre esses processos marca “tanto o caráter mais amplo do conceito, quanto a natureza ideológica de seu construto, inscrita em relações de poder” (p. 31). De acordo com a autora, políticas linguísticas são processos socioculturais, em que as pessoas produzem, negociam

7 “Top-down and bottom-up are relative”.

e interagem, sempre mediados por relações de poder, ou seja, embora o Estado exerça um papel importante na formulação e implementação de políticas linguísticas, é central a noção de agentividade.

Sobre essas questões, entendo que o termo planificação linguística não é o mais adequado, uma vez que, além de remeter a um período histórico muito técnico, descritivo e aparentemente neutro das políticas linguísticas, ele transmite a noção de que os atores têm consciência de que estão planificando determinadas políticas linguísticas. Acredito que as políticas linguísticas passem por um processo de implementação linguística, seja consciente ou não, por uma série de atores, situados sociohistoricamente, que as interpretam de diferentes maneiras. Também entendo que a expressão “política linguística” não carregue consigo, necessariamente, a implementação de uma política. Uma política linguística pode carregar consigo modos de implementação bem claros, como a política linguística do Quebec, que além de conter princípios detalhados em formas de lei, também se refere a detalhes de como implementá-las (Shohamy, 2006). No entanto, ela pode ser apenas uma decisão política, ou seja, se reduz a declarações de intenções, podendo inclusive ser contraditória, como a política linguística oficial para o ensino e aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil (Da Silva, 2014), não contemplando modos factíveis de execução. Ademais, mesmo que uma política linguística extrapole a ideia de manifestação de uma intenção ou de uma decisão ou princípio sobre uma língua ou usos de uma língua, carregando consigo maneiras de implementação, isso não garante que a política linguística se materialize e nem que as materializações⁸ estejam de acordo com os princípios da política linguística, uma vez que há uma série de agentes envolvidos desde o processo de tomada de decisões até as materializações, os quais podem interpretar de diversas maneiras os princípios políticos e colocá-los (ou não) em prática. Dessa forma, acredito que, mais central do que discutir se uma política linguística designa política e implementação linguísticas, é compreender e analisar como essas políticas linguísticas se transformam em materializações. Essas materializações são determinadas, afetadas e continuadas por uma variedade de mecanismos, que são instrumentais no manejo da política linguística. Para aprofundar essa discussão, apresento, na seção a seguir, o modelo ampliado de política linguística de Shohamy (2006, 2007).

8 Esclareço o porquê de utilizar a palavra materialização(ões), e não prática(s), como fazem alguns autores (Shohamy, 2006, 2007; Da Silva, 2014; Diniz, 2012). A palavra prática(s), a meu ver, pode sugerir que os indivíduos realizam atividades rotineiramente ou que têm experiência na elaboração e execução de tais atividades, além de limitar as repercussões de um instrumento de política linguística ao que acontece na relação professor-aluno, em geral dentro de uma sala de aula. A palavra materialização(ões), por sua vez, amplia as situações em que tais repercussões acontecem, englobando reuniões pedagógicas e conversas informais entre professores, desenvolvimento de pesquisas, elaboração de materiais didáticos etc, e ressaltando que os agentes materializadores da política linguística não necessariamente têm experiência no que estão fazendo. Ademais, o termo me parece capturar mais precisamente a ideia de Shohamy (2006) de conversão de políticas enquanto textos políticos em atividades concretas. A utilização da palavra “prática(s)” foi mantida quando utilizada por outros autores.

1.2.2 Rompendo com a divisão entre política e planificação linguística

Shohamy (2006, 2007) desenvolve um modelo ampliado de política linguística, rompendo com a tradicional divisão binária entre política linguística e implementação linguística, propondo que a política linguística está dispersa no tecido social (Da Silva, 2011). Esse modelo desloca o foco de análise do texto legislativo, que pode se restringir a intenções e declarações apenas, para as práticas sociais relacionadas à linguagem, que se constituem no que Shohamy (2006) chama de “política linguística real” ou “de fato”⁹ (p. 50). Essa política linguística real deve ser observada não apenas através de declarações políticas e documentos oficiais, mas também, e sobretudo, através de uma variedade de mecanismos ou dispositivos que são utilizados para criar, afetar e perpetuar práticas linguísticas (Shohamy, 2006, p. 45). Esses mecanismos de política linguística, muitas vezes, não são vistos como influentes no processo político.

A autora parte do princípio de que as políticas linguísticas oficiais, muitas vezes favoráveis ao multilinguismo, por exemplo, não refletem as reais políticas linguísticas em vigor e não são garantia de que as políticas linguísticas se transformem em prática, mesmo quando declaradas explicitamente. Ao contrário, há situações em que o uso das línguas está em clara oposição ao que está declarado nos textos políticos. É o caso, por exemplo, da política linguística oficial do Brasil para a oferta de ensino de línguas estrangeiras. De acordo com Da Silva (2014),

[...] pode-se afirmar que, se por um lado [o discurso oficial], o Estado Brasileiro ostenta uma política linguística que valoriza o plurilinguismo, garantindo, inclusive, o direito à aprendizagem de diferentes línguas estrangeiras, por outro, observa-se a presença hegemônica da língua inglesa na Escola Brasileira. Assim, é correto afirmar que a política linguística oficial brasileira para as línguas estrangeiras não coincide com a política linguística que vigora na sociedade (p. 1361).

Desde 2005, vigora no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases (LDB) da educação nacional, que dispõe, entre outros, sobre a oferta de línguas estrangeiras modernas no Ensino Médio. De acordo com a lei, o currículo do ensino médio deve incluir “uma língua estrangeira moderna, como disciplina obrigatória, escolhida pela comunidade escolar, e uma segunda, em caráter optativo, dentro das disponibilidades da instituição” (Senado, 2005, p. 19). No mesmo ano, somou-se a esse contexto a Lei nº 11.161/2005, que estabeleceu a oferta obrigatória da língua espanhola nos currículos do Ensino Médio no Brasil, sendo que as escolas teriam até 2010 para tal (Planalto, 2005). De acordo com Recuero (2015), no entanto, as leis ainda não se converteram em realidade em algumas escolas brasileiras. A autora traz dados de duas escolas estaduais, uma em Santa Maria do Herval, cidade

9 O termo “política linguística de fato” aparece em Schiffman (1996) na distinção proposta pelo autor entre políticas linguísticas evidentes (*overt*) e encobertas (*covert*). As políticas linguísticas evidentes são explícitas, formalizadas, *de jure*, codificadas, manifestas; as encobertas são implícitas, informais, não declaradas, *de facto*, ocultas (Schiffman, 1996, apud Shohamy, 2006, p. 50). Noção semelhante é levantada por Spolsky (2004), ao separar política linguística em três partes: práticas linguísticas, ideologias e crenças linguísticas e gerência linguística. Para o autor, as práticas linguísticas dizem respeito ao que realmente acontece em uma comunidade de fala, independentemente das ideologias e do planejamento linguístico, ou seja, à política linguística real (Spolsky, 2004, apud Johnson, 2013, p. 5-6).

gaúcha de descendentes de imigrantes alemães, onde o *hunsrückisch* é co-oficial ao lado do português, e outra em Serafina Correa, cidade gaúcha de colonização italiana, onde o *talian* é co-oficializado junto com o português. Na escola estadual de Santa Maria do Herval, em 2015, o inglês e o espanhol foram as línguas obrigatórias, aquele nos 1º, 2º e 3º anos, e esse somente no 3º ano. Não houve oferta de línguas optativas (Recuero, p. 3). Na escola de Serafina Correa, em 2015, somente o inglês foi ofertado nos três anos do Ensino Médio, sem nenhuma oferta de língua optativa (Recuero, 2015, p. 6). Nos dois casos, as línguas de imigração, co-oficiais, são apagadas no Ensino Médio, e no caso da escola de Serafina Correa, a língua espanhola ainda não faz parte do currículo. Os dois casos evidenciam a não implementação das leis de forma efetiva, pois a materialização não corresponde aos objetivos expressos nos textos políticos.

É por haver quadros como o que se passa com a oferta de ensino de línguas estrangeiras no Brasil, em que há um desencontro entre as políticas linguísticas e as materializações dessas políticas, que é proposto o modelo ampliado de políticas linguísticas. Nesse modelo, as práticas linguísticas, entendidas como a política linguística de fato, são criadas, afetadas e perpetuadas não por declarações e intenções políticas, mas por um conjunto de mecanismos que perpetuam as políticas linguísticas e através dos quais elas se manifestam. Esses mecanismos expandem a política linguística para além de documentos oficiais, entendendo-a em termos dos meios usados para influenciar a política (Shohamy, 2006, p. 54), e servem como mediadores entre as ideologias ou representações linguísticas de uma certa comunidade e as práticas linguísticas. Shohamy (2006) chama atenção para o fato de que esses mecanismos de política linguística são usados por todos os grupos sociais, desde governos a comunidades de imigrantes, embora as autoridades possam utilizá-los com mais poder. O modelo ampliado de política linguística de Shohamy (2006, 2007) está destacado abaixo:

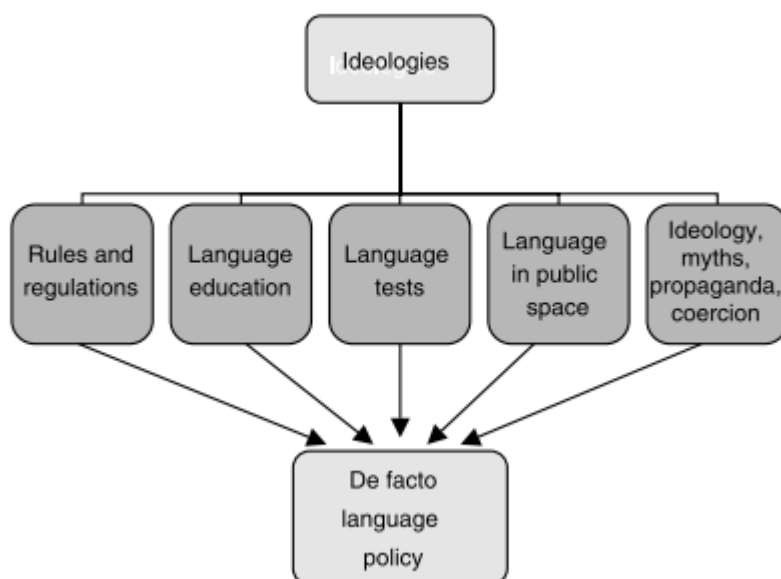


Figura 2. Modelo ampliado de política linguística de Shohamy (2006, p. 58).

Como se vê no esquema, os mecanismos de política linguística incluem regras e regulações, educação linguística, exames de línguas, língua no espaço público e ideologia, mitos, propaganda e coerção. Eles são explícitos quando marcam expressa e publicamente uma posição relativamente a uma questão linguística (como uma legislação que oficialize uma determinada língua num país). Em contrapartida, eles são implícitos quando não o fazem, o que não significa que sejam apolíticos (Shohamy, 2006).

Para Shohamy (2006), como linguagem não é neutra, não há mecanismos neutros. Pelo contrário, esses mecanismos servem como veículos de promoção e perpetuação de pautas políticas, ideológicas, sociais e econômicas. O que acontece é que a maioria das pessoas não percebe os mecanismos implícitos como influentes no processo político. Segundo ela,

os diferentes mecanismos refletem o fato de que as línguas expressam identidades nacionais (ou outras) que estão incorporadas em culturas e histórias compartilhadas; eles também são ideológicos porque estão associados com aspirações de unidade, lealdade e patriotismo; são sociais porque são percebidos como símbolos de *status*, poder, identidade de grupo e pertencimento; e são econômicos porque o conhecimento das línguas pode ser relacionado a diferentes tipos de consequências econômicas, positivas e negativas (Shohamy, 2006, p. 55)¹⁰.

Shohamy (2006) trata dos exames de línguas como mecanismos de política linguística, como um ramo da educação linguística, que têm forte impacto sobre educação, currículo, política, conhecimento e sobre a ordem social. Esse tratamento vai ao encontro da avaliação orientada para o

¹⁰ Since language is not neutral but is embedded in political, ideological, social and economic agendas, these mechanisms are not neutral either and serve as vehicles for promoting and perpetuating agendas. Thus, the different mechanisms reflect the fact that languages express national (or other) identities that are embedded in shared history and cultures; they are also ideological because they are associated with aspirations of unity, loyalty and patriotism; they are social because they are perceived as symbols of status, power, group identity and belonging; and they are economic because knowledge of languages can be linked in different types of economic consequences, positive as well as negative.

uso, apresentada na seção 1, pois atenta não apenas para a confiabilidade e validade dos testes, mas também para os objetivos e propósitos dos testes, bem como o que será feito com os seus resultados, ou seja, influências que transcendem a pauta educacional. O próprio ato de avaliar uma língua em detrimento de outras já é uma mensagem política sobre a importância daquela língua. Testes de línguas específicas podem determinar que línguas serão estudadas, bem como o conteúdo e os métodos de ensino que deveriam ser usados. Desempenham assim um papel central em transformar a política linguística em materiais didáticos e outros materiais (p. 79).

Esse efeito sobre o processo de ensino e aprendizagem é conhecido como efeito retroativo (*washback* ou *backwash* em inglês), conceito amplamente discutido por Scaramucci (2004, 2006, 2008). Segundo a autora, os exames de proficiência têm potencial para determinar rumos de políticas linguísticas e a qualidade do ensino e das inovações que se deseja implementar (2006, p. 270). Deve-se ter em mente que os efeitos dos exames podem ser educacionalmente positivos ou negativos, na medida em que elementos que não apenas a qualidade do exame, como personalidade e motivação dos candidatos e a formação dos professores, podem interagir com as características do exame. O efeito retroativo pode acontecer sobre os participantes – professores, alunos, elaboradores de materiais didáticos e pessoas cujas atitudes e percepções possam ser alteradas por um exame ou avaliação –, sobre o processo – desenvolvimento de materiais, elaboração do currículo etc. – e o produto – o que é aprendido e a qualidade da aprendizagem (Scaramucci, 2004).

O Celpe-Bras, de acordo com Scaramucci (2004, p. 221) oferece um caso interessante para investigar efeitos retroativos e cursos preparatórios específicos, por se constituir num exame inovador, redirecionador, fundamentado numa visão de linguagem sociointerativa. O exame é considerado como um teste de alta relevância (*high-stakes*), já que “decisões importantes são tomadas a partir de seus resultados” (Scaramucci, 2008, p. 179).

1.2.3 Mecanismo, dispositivo, ferramenta ou instrumento?

Uma vez compreendido o modelo ampliado de políticas linguísticas proposto por Shohamy (2006, 2007) e considerando a abordagem de avaliação orientada para o uso (Shohamy, 2006, 2007; McNamara, 2010), discuto por que adoto o termo *instrumento de política linguística* neste trabalho e apresento o modelo de análise adotado neste ensaio.

Ao propor seu modelo ampliado, Shohamy (2006) define o que são mecanismos ou dispositivos de política linguística. Segundo ela, “**mecanismo**, ou **dispositivos** de política, são meios através dos quais as políticas são introduzidas e incorporam as pautas ocultas da política linguística

(p. 52, ênfase acrescida)¹¹”. Os mecanismos, que podem ser explícitos ou implícitos, medeiam a relação entre a prática linguística e a ideologia, sendo responsáveis pela política linguística de fato. Entretanto, a autora também se refere aos exames de línguas como ferramentas (*tools*) e instrumentos (*instruments*) e há autores, como McNamara (2010) e Da Silva (2011), que utilizarão o termo *instrumento* para tratar de exames nesse mesmo contexto, inclusive retomando a discussão proposta por Shohamy (2006).

Em sua tese de doutorado, Da Silva (2011) discute o papel dos exames de línguas no funcionamento da política linguística para a língua inglesa em vigor no Brasil, focalizando a prova de inglês do Vestibular Unicamp e o *First Certificate in English (FCE)*. O autor parte da concepção ampliada de políticas linguísticas desenvolvida por Shohamy (2006) para observar as práticas sociais que envolvem a língua inglesa no Brasil, argumentando que a representação da língua inglesa como garantia de acesso a empregos socialmente valorizados e a uma vida global é corroborada pelos exames de língua analisados por ele (Da Silva, 2011). Em seu capítulo de fundamentação teórica, Da Silva (2011) afirma que “assumir que os exames de línguas são **instrumentos** de políticas sociais e, especificamente, **de política linguística** implica pressupor que os testes não estão isolados do fato político e sim que eles estão diretamente relacionados a variáveis econômicas, políticas e sociais” (p. 58, ênfase acrescida). Trata-se da discussão levantada anteriormente por Shohamy de que exames de línguas são mecanismos que não podem ser considerados neutros. Da Silva (2011) também retoma a discussão de Shohamy (2006) sobre política linguística educacional, entendida como “uma forma de imposição e manipulação da política linguística, na medida em que é usada por aqueles em posição de autoridade para transformar a ideologia em prática através de educação formal”¹² (Shohamy, 2006, p. 76). Embora a autora citada chame a política linguística educacional de mecanismo, Da Silva (2011) escreve que, “para Shohamy, a política linguística educacional é um poderoso **instrumento de política linguística** tendo em vista seu potencial para criar e impor comportamentos e práticas linguísticas” (pp. 55-56, ênfase acrescida).

Shohamy (2007) também utiliza os termos ferramenta (*tool*) e instrumento (*instrument*) para referir-se aos exames de língua. Segundo ela, “de **ferramentas** usadas para medir o conhecimento linguístico, os testes de língua são vistos hoje como **instrumentos** conectados e incorporados em contextos políticos, sociais e educacionais¹³”, acrescentando que, “em anos recentes, os testes têm sido vistos não apenas como **ferramentas** pedagógicas, mas especialmente como **instrumentos**

11 [...] mechanism, or policy devices, as means through which policies are introduced and incorporate the hidden agendas of language policy.

12 Language Educational Policy is considered a form of imposition and manipulation of language policy as it is used by those in authority to turn ideology into practice through formal education.

13 From **tools** used to measure language knowledge, they are viewed today as **instruments** connected and embedded in political, social and educational contexts.

políticos e sociais que têm um forte impacto na educação e podem determinar a ordem social¹⁴” (2006, p. 93). Os testes de língua servem como ferramentas para determinar o *status* das línguas, para afirmar e reforçar as hierarquias entre línguas num contexto multilíngue em que uma política linguística monolíngue possa desvalorizar línguas e grupos minoritários, para manipular o repertório linguístico, o material de ensino, os padrões linguísticos e a diversidade linguística e para manter controle sobre processos imigratórios e de repatriação. Nesse caso, os governos desenvolvem uma série de políticas públicas apoiadas em testes de língua para aceitar ou negar a entrada de cidadãos estrangeiros em instituições de ensino e em ambientes de trabalho (Shohamy, 2007). Para a autora, “os testes [...] também podem servir como **ferramentas** para criar políticas linguísticas mais válidas e reais que medeiam e negociam entre a ideologia e a prática (2007, p. 1, ênfase acrescida)”, ou seja, o sentido de *ferramentas*, nesse caso, é o mesmo da palavra *mecanismo*. Ademais, se os exames são instrumentos capazes de influenciar a educação e a ordem social, considero que são capazes de afetar e modificar as práticas sociais envolvendo a linguagem, portanto, acredito que se aproximem do que Shohamy está chamando de *mecanismo*.

No que tange à utilização dos testes por governos, Shohamy (2007) afirma que

o uso de testes de língua para a formulação de políticas serve ao governo como um meio de realização e implementação de uma variedade de políticas públicas, resultando em políticas de imigração antiéticas: os testes de língua servem como **ferramentas** para negar residência, entrada em instituições de ensino e local de trabalho” (p. 127, ênfase acrescida)¹⁵,

ao passo que McNamara (2010), abordando o mesmo objeto no mesmo contexto, afirma que

os testes de língua também são utilizados para controlar os fluxos de imigrantes, para determinar direitos de residência e cidadania, para controlar o acesso a instituições educacionais, e para regular o acesso a locais de trabalho, entre outras funções. Cada vez mais, os testes de língua são utilizados como **instrumentos** de política, seja declarada ou não” (p. 1, ênfase acrescida).

Os dois autores estão se referindo à utilização de testes de língua por governos, dada a influência que esses testes têm não apenas no campo educacional, mas também em pautas políticas, econômicas e sociais. Embora utilizem termos diferentes, entendo que se refiram à mesma coisa, inclusive porque McNamara (2010) faz referências a Shohamy (2006) para tecer suas considerações. Sendo assim, os testes têm uma série de implicações que não se limitam à avaliação da proficiência linguística dos candidatos.

A literatura brasileira, neste caso, especificamente sobre o Celpe-Bras, tem tratado o exame como um instrumento de política linguística. Ao referirem-se a trabalhos de pesquisa acadêmica sobre o Celpe-Bras e seus impactos, Carvalho e Schlatter (2011) escrevem “[...] a análise do exame como

14 In recent years, tests have been viewed not only as pedagogical tools, but especially as social and political instruments that have a strong impact on education and can determine social order.

15 The use of language tests for policy-making serves governments as a means of carrying out and implementing a variety of public policies resulting in unethical immigration policies: the language tests serve as tools for denying residence, entrance to educational institutions and the workplace.

instrumento de política linguística e promoção do português” (p. 269, ênfase acrescida); Diniz (2012), em artigo no qual aborda a política de divulgação do português em países de língua oficial espanhola, anuncia: “teceremos, na próxima seção, algumas considerações sobre um **instrumento** que tem desempenhado um papel protagonista na política linguística exterior do Estado brasileiro: o exame Celpe-Bras” (p. 452, ênfase acrescida); para tratar dos efeitos retroativos de exames de proficiência, Scaramucci (2006) afirma que “a Linguística Aplicada reconhece o potencial desses exames [de proficiência] como **instrumentos** eficientes de **política linguística** [...]” (p. 270, ênfase acrescida).

Sobre a gestão de uma língua por um Estado, Oliveira (2004) afirma que

certificados de proficiência são **instrumentos** político-linguísticos de primeira grandeza, que demonstram uma forma contemporânea de apropriação das línguas pelos estados nacionais que, através deles, tomam em suas mãos o comando da circulação da língua em questão no [...] mercado internacional de línguas, seja no campo da planificação do corpus, na medida em que selecionam determinadas variedades e não outras para serem 'testadas', seja no campo de uma planificação do status, na medida em que asseguram, através de acordos internacionais, por exemplo, o monopólio da presença oficial de uma língua em determinados países estrangeiros” (p. 165, ênfase acrescida).

Desde o final dos anos 80, o Brasil vem desenvolvendo diversos instrumentos linguísticos no sentido de criar conhecimentos sobre a língua portuguesa e tornar a sua difusão reconhecida internacionalmente. Com efeito, para Zoppi-Fontana (2009), o Celpe-Bras “marca um ponto de inflexão no processo de **instrumentalização** da língua brasileira como *língua transnacional*” (p. 25, ênfase acrescida). Ao criar o Celpe-Bras, o Estado brasileiro dá visibilidade à prática acadêmica e profissional da área de português como língua adicional, que se intensifica no final da década de 80, e “assume uma posição de autoria não só em relação à produção de um saber metalinguístico sobre o português como língua adicional, mas também em relação à sua gestão internacional” (Diniz, 2014, p. 22).

Além de representar um marco em termos da gestão da língua portuguesa pelo Brasil, o Celpe-Bras também foi pensado como um instrumento (re)direcionador do ensino de PLA¹⁶, O objetivo da

16 Neste trabalho, utilizo o termo língua adicional (ou PLA – Português Língua Adicional), em detrimento de língua estrangeira ou segunda língua, tendo em vista a discussão proposta nos Referenciais Curriculares da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul, de 2009. De acordo com o documento,

Nos referimos aqui ao objeto de ensino da disciplina curricular “Língua Estrangeira” não como língua estrangeira, mas como língua adicional. Essa escolha se justifica contemporaneamente por diversas razões, a começar pela ênfase no acréscimo que a disciplina traz a quem se ocupa dela, em adição a outras línguas que o educando já tenha em seu repertório, particularmente a língua portuguesa. Em diversas comunidades de nosso estado, essa língua adicional não é a segunda, pois outras línguas estão presentes, como é o caso das comunidades surdas indígenas, de imigrantes ou descendentes de imigrantes. Além disso, temos em conta que o espanhol e o inglês, as duas línguas adicionais oferecidas nas escolas da rede pública estatal, são de fato as duas principais línguas de comunicação transnacional, o que significa que muitas vezes estão a serviço da interlocução entre pessoas de diversas formações socioculturais e nacionalidades, de modo que é comum não ser possível identificar claramente nativos e estrangeiros. [...] Assim, falar de uma língua adicional em vez de língua estrangeira enfatiza o convite para que educandos (e os educadores) usem essas formas de expressão para participar na sua própria sociedade (p. 127-128). O termo língua estrangeira (PLE – Português Língua Estrangeira) será mantido apenas em nomes próprios e citações.

Comissão que criou o exame era criar parâmetros de referência para o desenvolvimento de currículos e de materiais didáticos e promover uma mudança gradual nas metodologias de ensino de PLA, ainda muito centrado na forma da língua, trazendo uma abordagem comunicativa, em que os alunos devem produzir texto e fala posicionando-se sobre temas variados da atualidade e trabalhando com gêneros do discurso (Carvalho & Schlatter, 2011).

Seja qual palavra se decida utilizar para tratar de exames de língua em contexto de política linguística, o que considero imprescindível é que quem a utilizar tenha consciência da sua repercussão não apenas no campo educacional, de que os exames não podem ser estudados isoladamente apenas por seu caráter avaliativo, e de que têm consequências políticas, econômicas e sociais sobre examinandos, professores, alunos de línguas, gestores e até mesmo um Estado. Qual visão de linguagem ele carrega consigo? De que maneira ele pode influenciar a formação de professores e, conseqüentemente, o planejamento de suas aulas? Quais identidades estão sendo (des)construídas ou reforçadas pelo exame? Quem é impedido de fazer alguma coisa por não ter determinado certificado? Considero que essa visão é consistente com a Linguística Aplicada Crítica, as abordagens mais contemporâneas que tratam de políticas linguísticas e o contexto globalizado atual, com fluxos migratórios cada vez mais intensos.

Tendo em vista o que foi explanado ao longo desta seção, considero que políticas linguísticas são decisões tomadas em relação a falantes e usuários de uma língua, sejam essas decisões tomadas por governos, escolas ou famílias. Essas decisões podem, no entanto, permanecer apenas como intenções ou podem, mesmo quando implementadas de alguma forma, não corresponder às decisões políticas que foram pensadas num primeiro momento. Sendo assim, para entender a política linguística real, de fato, aquela que se materializa no dia a dia de salas de aulas, casas, colégios, aeroportos etc, é necessário compreender as materializações, que são criadas, afetadas ou continuadas por uma série de instrumentos de política linguística. Esses instrumentos relacionam as ideologias e representações linguísticas de uma sociedade com essas materializações, a política de fato, permitindo que outras decisões sejam tomadas, e estão imbricados em uma série de pautas políticas, ideológicas, econômicas e sociais. O uso da palavra instrumento, neste trabalho, se justifica por dois motivos: 1) para manter uma certa tradição de estudos no Brasil que falam sobre o Celpe-Bras e que vêm utilizando esse termo, sobretudo quando discutem a política de difusão da língua portuguesa, e 2) porque acredito que os termos *mecanismo*, *instrumento*, *ferramenta* e *dispositivo* têm sido utilizados para tratar do mesmo objeto, no mesmo contexto, qual seja: exames de língua numa perspectiva crítica de política linguística, que considera seus objetivos e propósitos e suas funções sociais.

Neste capítulo, apresentei o Celpe-Bras como um exame de proficiência particular, pois, mais do que um teste de conhecimento sobre a língua, trata-se de um exame de desempenho, cujo foco de avaliação não é saber sobre a língua, e sim saber utilizá-la, com claros propósitos de comunicação e integrando as habilidades de escrita, audição, fala e leitura. Em seguida, discuti o campo de estudos de políticas linguísticas, desde o seu surgimento até os dias atuais, em que ganha peso a noção de agentividade. Nesse momento, introduzi o modelo ampliado de política linguística ampliado de Shohamy (2006), a partir do qual discuti a noção de mecanismo/instrumento de política linguística e adotei o termo *instrumento* para tratar do Celpe-Bras em contextos de política linguística. No capítulo 2, explicito os procedimentos metodológicos adotados.

2. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo é dedicado à apresentação das perguntas de pesquisa e à descrição dos procedimentos metodológicos utilizados na análise. Na primeira seção, antes de expor as duas perguntas que nortearam este trabalho, exponho as motivações que me levaram a pesquisar sobre o Celpe-Bras. Em seguida, relato onde busquei os dados que compõem o *corpus* desta pesquisa e como procedi à análise deles, apresentando o modelo de pesquisa desenvolvido com base no modelo ampliado de política linguística de Shohamy (2006).

2.1 Como surgiu o interesse em pesquisar sobre o Celpe-Bras?

Meu primeiro contato com o exame Celpe-Bras se deu em 2013, quando desenvolvi minha monografia de conclusão do curso de Relações Internacionais na UFRGS sobre a língua portuguesa como ferramenta de política externa brasileira. O foco do trabalho foi analisar como a diplomacia brasileira se utiliza da língua portuguesa, uni, bi, e multilateralmente para promover os interesses do Brasil no sistema internacional, e o Celpe-Bras permeava muitas das discussões daquele trabalho. Utilizei o termo *ferramenta* por entender a língua portuguesa como um recurso do qual se utiliza o Estado brasileiro para alcançar objetivos de política externa. Naquele ano, por ocasião da monografia e por interesse na área de PLA, também me inscrevi na disciplina de *Planejamento e Elaboração de Projetos para o Ensino de Língua Portuguesa: Interlocução na Escola e a Distância*, ministrada pela professora Gabriela da Silva Bulla, dentro do curso de Letras da UFRGS. Através dessa disciplina, pude conhecer melhor o Celpe-Bras, discutindo aspectos do seu construto teórico e materiais

didáticos elaborados a partir desse construto, e observar aulas do Programa de Português para Estrangeiros da Universidade (PPE).

Essas experiências, ao longo de 2013, foram muito enriquecedoras e me deram uma bagagem substancial para pensar num projeto de Mestrado na área de Linguística Aplicada. Inicialmente, me interessei por pesquisar e analisar efeitos retroativos do Celpe-Bras num Centro Cultural Brasileiro no exterior, através de pesquisa etnográfica. Porém, percebi que dois anos seriam pouco tempo e me ocorreu que seria mais profícuo ler uma quantidade maior de artigos, dissertações, teses e outros documentos disponíveis sobre a área de PLA e o Celpe-Bras, para compreender melhor a natureza do exame, seus objetivos e as materializações implementadas através dele. A prática em sala de aula e as discussões com outros professores de PLA também foram imprescindíveis para a elaboração do projeto que me levou à presente pesquisa. Uma pesquisa etnográfica poderá ser uma maneira de aprofundar este estudo num doutorado.

2.2 Perguntas de pesquisa e procedimentos metodológicos

Após as reflexões que tive no primeiro ano de Mestrado, decidi que trataria do Celpe-Bras enquanto instrumento de política linguística. Por não ter encontrado uma discussão sistemática sobre instrumentos de política linguística, embora esse termo apareça em muitos estudos de PLA, resolvi investigar o que esse termo carrega consigo e o que o seu uso implica. Para isso, tomei como base o modelo ampliado de política linguística, proposto por Shohamy (2006, 2007) e a análise de exames de língua numa visão de uso orientado desses testes (Shohamy, 2006, 2007; McNamara, 2010; Da Silva, 2011). A partir da comparação entre esses autores, destaquei os usos dos termos *mecanismo*, *dispositivo*, *ferramenta* e *instrumento*, e cheguei à conclusão de que não há uma uniformidade quanto à utilização dos termos, já que os autores estão utilizando-os para tratar do mesmo objeto, qual seja: exames de línguas numa perspectiva de uso orientado dos testes, instrumentais no manejo das políticas linguísticas. Nas pesquisas brasileiras que tratam do Celpe-Bras em contexto de políticas linguísticas, é bastante mais comum a utilização do termo instrumento, por isso o adoto ao longo deste trabalho, entendendo que ele comunica implicações políticas, sociais, econômicas, ideológicas e educacionais das quais falam Shohamy (2006, 2007), McNamara (2010) e Da Silva (2011). A partir disso, compus a minha primeira pergunta de pesquisa:

a) O Celpe-Bras é um instrumento de Política Linguística?

Se sim, como?

À medida que fui lendo e me especializando no exame, fui me dando conta de que havia uma série de políticas relacionadas ou vinculadas a ele e que o fortalecem, como o Programa Estudante Convênio-Graduação (PEC-G) e o Programa Estudante Convênio-Pós-Graduação (PEC-PG). Atualmente, quando se fala bastante em internacionalização do Ensino Superior brasileiro, com projetos como o Português sem Fronteiras, me pareceu pertinente entender como o Celpe-Bras está relacionado a uma série de políticas educacionais e de promoção da língua portuguesa. Portanto, elaborei a minha segunda pergunta de pesquisa:

b) A quais pautas o Celpe-Bras está vinculado?

Com essas duas perguntas em mente, parti para a coleta de dados. Esta dissertação, portanto, é um ensaio baseado em coleta de materiais documentais e revisão de literatura para identificação e compilação de instâncias de repercussão do Celpe-Bras como instrumento de política linguística.

2.3 Coletando os dados

Para coletar os dados da presente pesquisa, utilizei as seguintes fontes:

- Acervo Celpe-Bras – *website* criado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul em 2014. Nesse acervo, encontram-se as seguintes seções (com os seguintes conteúdos):

a) Página Inicial;

b) Um Pouco de História (*Celpe-Bras: avaliação, ensino e formação de professores de Português como Língua Adicional*, Schlatter, 2014);

c) Acervo (todas as provas do exame, com o vídeo, o áudio, os elementos provocadores, o roteiro de interação face a face, o edital de abertura das inscrições e a divulgação dos resultados de cada uma delas, desde 1998 até 2016/1);

d) Manuais (manuais do candidato de 2003, 2006 e 2010; manuais do examinando, de 2011/1, 2011/2 e 2012/1; manuais do aplicador de 2003, 2006, 2009/2, 2010/1, 2010/2 e 2011/1; guia de capacitação para examinadores da parte oral; guia do participante);

e) Pesquisas (70 trabalhos publicados sobre o exame Celpe-Bras, dentre os quais artigos, dissertações e teses);

f) Estatísticas (Postos Aplicadores Credenciados; número de examinandos; mudanças no caderno de respostas; mudanças no *layout* da capa do Caderno de Questões da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras; mudanças no tempo de duração da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras; mudanças no Caderno de Questões da Parte Escrita do Exame Celpe-Bras; mudanças nos Elementos Provocadores da Parte

Oral do Exame Celpe-Bras);g) Legislação (*links* de portarias, editais, seleções etc.), desde a criação do exame, em 1993;

h) Contato (contatos das pessoas responsáveis pelo Acervo).

- Repositórios de universidades brasileiras:

Para encontrar mais trabalhos de pós-graduação sobre o Celpe-Bras e mapear onde essas pesquisas estão sendo desenvolvidas, entrei nos repositórios digitais de diversas universidades brasileiras – todas as capitais de todos os estados e do Distrito Federal e mais algumas instituições conhecidas de alguns estados –, e fiz uma busca com as palavras-chave “Celpe-Bras” e “Celpe Bras” dentro dos acervos de teses e dissertações. Foram incluídas como pesquisas relacionadas ao Celpe-Bras as teses e dissertações que contêm as palavras-chave ou em seu título ou em seu resumo. Esse levantamento foi útil, uma vez que encontrei trabalhos que não estavam disponíveis no Acervo Celpe-Bras, e isso me deu uma dimensão de onde o Celpe-Bras tem repercutido em termos de pesquisa.

- Revistas da Rede Brasil Cultural:

Em maio de 2015, fui à Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), unidade do Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores (MRE), responsável pela difusão da língua e a da cultura do Brasil, com o objetivo de conversar com os secretários desse Departamento e obter documentos, informações e contatos relevantes para a pesquisa. Conversei com os Secretários Jorge Luiz Viera Tavares e Thiago Antônio de Melo Oliveira, que me recomendaram a leitura da Revista em Rede, revistas produzidas pela Rede Brasil Cultural, compreendendo os Centros Culturais Brasileiros, os Leitorados e os Núcleos de Estudos Brasileiros, e comentaram que a revista mais recente tinha tido como tema norteador a publicação de materiais didáticos. O Secretário Thiago me passou, ainda, o contato da Secretária Izabel Cury, que trabalha junto à Embaixada do Brasil em Praia, Cabo Verde. De acordo com ele, a Secretária havia trabalhado com a implantação do Celpe-Bras em Cabo Verde e poderia ter informações que interessassem a este trabalho. Com efeito, Izabel me enviou um artigo inédito que seria publicado até o fim de 2015, sobre a história do Centro Cultural Brasil Cabo Verde e as transformações recentes, trazidas sobretudo pela chegada do Celpe-Bras ao país africano. Agradeço aos secretários acima citados pelas informações e materiais oferecidos.

Também mandei *e-mail* para funcionários do INEP, instituição responsável pelo Celpe-Bras desde 2009. Na ausência de uma resposta, tendo esperado algumas semanas, abri um protocolo junto ao Ministério da Educação, solicitando algumas informações sobre o exame e verificando a possibilidade de conversar com alguém pessoalmente, quando eu estivesse em Brasília. Esperei cerca de três meses, e a única resposta que obtive foi que as informações sobre o exame estavam disponíveis

na página do INEP e do Acervo Celpe-Bras e que poderia entrar em contato com a Central de Atendimento do MEC. Acabei, portanto, indo a Brasília e não conseguindo conversar com ninguém do INEP.

Ao longo dos dois anos de Mestrado, tive oportunidade de ter conversas muito produtivas e frutíferas com professores, pesquisadores e colegas, que lançaram luz sobre as perguntas da minha pesquisa. Por indicação do professor Pedro Garcez e da professora Juliana Schoffen, da UFRGS, mandei um e-mail a Beatriz Miranda Cortés, diretora do Instituto Cultural Brasil-Colômbia (IBRACO), para averiguar se haveria algum documento que pudesse me interessar sobre a relação do Celpe-Bras com o IBRACO. De fato, há. Beatriz me enviou um trabalho de sua autoria, junto com Luciana Stanzani, da Universidad de Los Andes, apresentado no *I Coloquio Internacional Modelos y experiencias en la formación de profesores de Español y Portugués: Lengua Materna, Segunda Lengua, Lengua Extranjera*, em março de 2015, que será, de acordo com a própria Beatriz, publicado em breve numa revista colombiana. O título do trabalho é *IBRACO: Polo formador de profesores de portugués para extranjeros en Colombia*¹⁷.

Embora não constem no Acervo Celpe-Bras nem no resultado da busca por dissertações e teses de universidades brasileiras sobre o exame, também fazem parte do *corpus* desta pesquisa os trabalhos de Costa (2013), *Práticas de Formação de Professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior*, e de Dutra e Penna (2013), *CELPE-BRAS: confecção de material didático*. Os trabalhos foram incluídos por apresentarem detalhes de materializações entre professores envolvendo o Celpe-Bras, no caso de Costa (2013), e materiais didáticos produzidos a partir de discussões do construto teórico do exame, no caso de Dutra e Penna (2013). Destaco, ainda, a utilização de documentos referentes ao Programa de Estudante Convênio-Graduação (PEC-G), ao Programa de Estudante Convênio-Pós Graduação (PEC-PG), ao Programa Mais Médicos e ao Exame de Revalidação de Diplomas Médicos (REVALIDA), duas tarefas do exame Celpe-Bras (tarefa IV, 2013/1, e tarefa II, 2010/2), um exemplo de material didático disponível no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), e as programações do I e do II Simpósio Internacional Celpe-Bras (UFRJ, 2013; Unicamp, 2014a).

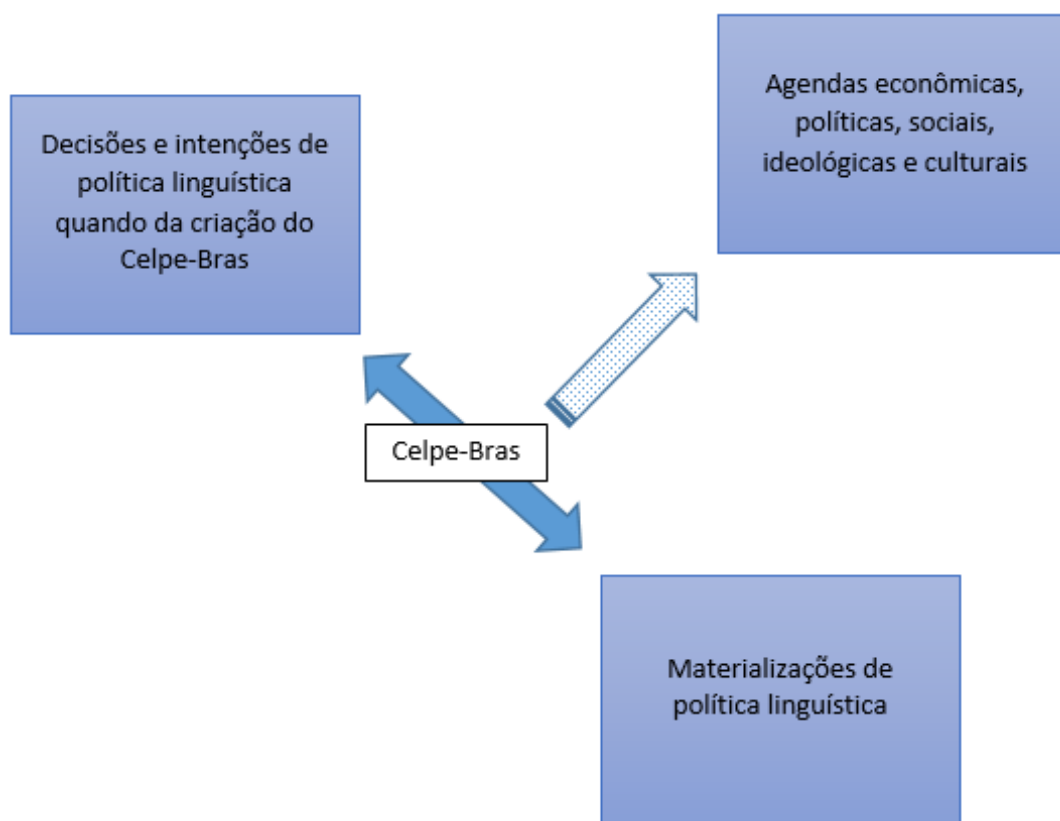
Compus, dessa maneira, um vasto acervo de obras produzidas sobre o Celpe-Bras, em sua maioria, por especialistas da área de Português Língua Adicional (PLA) tanto no Brasil como no exterior. Esse conjunto de trabalhos traz discussões e contribuições sobre diversas temáticas relacionadas ao Celpe-Bras, desde o seu construto teórico, comparações com tarefas de livros

17 Agradeço aos professores pela colaboração e a Beatriz pelo artigo esclarecedor.

didáticos, concepções de cultura no exame, até relatos e experiências de professores e gestores em sala de aula, em instituições de ensino de PLA, e a imagem do Brasil veiculada através das provas.

2.4 Procedimentos de análise dos dados: modelo de análise

A partir do modelo ampliado de política linguística proposto por Shohamy (2006), dos conceitos que tornam relevantes para o entendimento deste ensaio, desenvolvi o modelo de análise que será utilizado para investigar o Celpe-Bras como instrumento de política linguística do Brasil. Reproduzo-o abaixo:



Nesse modelo, os instrumentos de política linguística são cruciais para se entender a relação entre as decisões e objetivos de política linguística (ex.: difundir uma língua, modificar seu *status*, criar um sistema padronizado etc.) e as materializações dessas políticas, entendidas como a política linguística de fato, aquela que se manifesta nas sociedades. A seta preenchida estabelece essa relação.

A seta vazada, por sua vez, se refere à relação dos instrumentos de política linguística com outras pautas que não apenas a educacional, como a econômica, ideológica, política, cultural e social. Atentar para essas pautas é levar em consideração que o Celpe-Bras tem funções sociais, objetivos e propósitos que vão além de meramente certificar proficiência em língua portuguesa. A relação do

exame com outras pautas o torna decisivo e fundamental para a execução de políticas públicas com os quais está vinculado, do que se infere que quanto mais políticas se vinculam a um instrumento, mais ele se torna relevante.

O capítulo três, dedicado à análise do Celpe-Bras como instrumento de política linguística, está dividido em três seções a partir do modelo acima: a primeira seção (3.1) trata das pautas com as quais o exame está vinculado; a segunda (3.2) identifica os objetivos e os propósitos de política linguística quando da criação do Celpe-Bras, em 1993; e a terceira (3.3) identifica e analisa uma série de materializações de política linguística influenciadas pelo exame e apresenta discursos criados pelos agentes que lidam com o Celpe-Bras. Encerro a seção com considerações parciais, em que sintetizo as ideias principais do capítulo e retomo discussões a respeito de políticas linguísticas.

A seção 3.1 se divide em duas subseções: a primeira, 3.1.1 *A necessidade de comprovar proficiência em língua portuguesa*, explora a necessidade que determinados profissionais e estudantes estrangeiros têm de prestar o exame e obter uma certificação de proficiência em língua portuguesa para poderem exercer suas funções de trabalho ou estudo no Brasil. São analisados documentos referentes aos processos seletivos dos Programas de Estudantes-Convênio de Graduação e de Pós-Graduação, bem como a pesquisa de Bizon (2013), um estudo etnográfico realizado com estudantes PEC-G na Unicamp, que oferece dados reveladores sobre o que o Celpe-Bras representa para alguns alunos desse programa. Analiso também editais do Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos (REVALIDA), bem como a Lei que instituiu o Programa Mais Médicos no Brasil. O objetivo é apontar se e como o Celpe-Bras aparece nesses documentos e analisar se e como é exigido de estrangeiros que desejam estudar ou trabalhar no Brasil. A segunda subseção, 3.1.2 *O Celpe-Bras como oportunidade de interação em língua portuguesa*, parte da análise de duas tarefas e do logotipo do exame para analisar como o Celpe-Bras difunde a língua portuguesa e aspectos da realidade brasileira internacionalmente. Utilizei também a portaria nº 334/2013 do INEP, que dispõe sobre o credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de postos aplicadores do Celpe-Bras, e estatísticas sobre o número de examinandos e de postos aplicadores ao redor do mundo, disponíveis no Acervo Celpe-Bras.

A seção seguinte, 3.2, se divide em duas subseções: 3.2.1 *Novo período da gramatização brasileira*, destinada a contextualizar a área de PLA no Brasil no início da década de 90, a fim de que se compreenda com mais clareza o que levou o Estado brasileiro a criar um exame de proficiência próprio; e 3.2.2 *Indo além de certificar proficiência*, em que apresento os objetivos e os propósitos da equipe responsável pela criação do exame, em 1993. Nesse sentido, foram selecionadas pesquisas que focalizassem o contexto histórico de criação do Celpe-Bras, apontando para as necessidades que havia de criação de um exame de proficiência do português brasileiro. Destaco aqui as publicações

de Schlatter (2014) e Schlatter et al (2009).

A última seção, 3.3, por fim, é composta de análises de uma série de instâncias nas quais há evidências da utilização do Celpe-Bras como instrumento de política linguística e de relações entre as materializações e os objetivos e propósitos apontados na seção 3.2. Das pesquisas que compõem o *corpus* deste trabalho, apenas algumas foram selecionadas para serem analisadas nessa seção. Pesquisas com foco em discussões teóricas, como por exemplo a validade e a confiabilidade do exame, os critérios de avaliação, análises de tarefas e enunciados das provas, não foram consideradas. Para evidenciar o Celpe-Bras como instrumento de política linguística, foi necessário ir além da teoria e buscar exemplos de materializações influenciadas ou norteadas pelo exame, que me permitissem identificar e analisar mais detalhadamente a presença e as relações do Celpe-Bras nas concepções e materializações de professores, alunos, pesquisadores e profissionais vinculados a centros de PLA. Esses exemplos trazem discursos construídos a partir das experiências desses agentes com o Celpe-Bras e representam uma instância de repercussão do exame. Algumas das pesquisas utilizadas são de cunho etnográfico e tratam de efeitos retroativos do Celpe-Bras, como Costa (2013), Li (2009) e Ohlweiler (2006), outras são pesquisas de professores e profissionais vinculados a centros de PLA relatando materializações norteadas pelo Celpe-Bras e os efeitos da chegada do exame em algumas instituições de ensino de PLA, como Almeida (2014), Beatriz & Stanzani (2015) e Cury (Comunicação pessoal, 27 de maio, 2015)¹⁸. Pesquisas que aferem repercussões do exame apenas por meio de questionários não foram consideradas, pois acredito que esses dados são insuficientes para me permitirem uma análise mais aprofundada das materializações influenciadas pelo Celpe-Bras. Para a análise de materiais didáticos, foram utilizados exemplos de materiais didáticos do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira, da Universidade de Ouro Preto (Dutra & Penna, 2013), e relatos de professores na revista *Rede em Revista*. Para a análise dos eventos sobre o Celpe-Bras, foram utilizadas as programações do I e do II Simpósio Internacional Celpe-Bras.

A seção 3.3 se divide em seis subseções conforme as instâncias em que se evidenciaram repercussões do Celpe-Bras, a saber:

- 3.3.1 *Formação de professores de PLA*, destinada a analisar o Celpe-Bras como norteador de discussões e materializações entre professores de PLA;
- 3.3.2 *Ensino e aprendizagem de PLA*, destinada a analisar a repercussão do Celpe-Bras sobre concepções de ensino e aprendizagem de línguas por professores e alunos de PLA e sobre seu modo de ensinar e estudar a língua portuguesa;

18 Por uma questão de espaço, nem todos os trabalhos com evidências de materializações do Celpe-Bras foram analisados. Eles foram computados no cálculo de teses e dissertações produzidas sobre o Celpe-Bras e estão disponíveis no Acervo Celpe-Bras ou quadro 5, na seção *Produzindo conhecimentos em e sobre a língua portuguesa: Pesquisas em PLA*. Não foram incluídos na exposição analítica os trabalhos de Carneiro, S. (2014), Cielo, B. (2014), Kraemer, F. (2012), Mittelstadt, D. (2013), Sales, H. (2014) e Praexedes, J. (2010) – listados na seção *Produzindo conhecimentos em e sobre a língua portuguesa: Pesquisas em PLA* -, e Azeredo, L. A. S. (2012), Silva, R.M.R. (2006), Gaya, K. (2010) e Varela, S. M. (2002) – disponíveis no Acervo Celpe-Bras.

- *3.3.3 Reestruturação de currículos de PLA*, trata de modificações de currículos de PLA, seja pela inclusão ou retirada de cursos, utilização de novos materiais didáticos ou pela adoção de novas metodologias de ensino.
- *3.3.4 Elaboração de livros e materiais didáticos de PLA*, analisa dois exemplos de materiais didáticos desenvolvidos a partir do construto teórico do Celpe-Bras e relatos de professores sobre a criação de materiais didáticos ;
- *3.3.5 Produzindo conhecimentos em língua portuguesa e sobre a língua portuguesa: pesquisas em PLA*, apresenta e situa a produção de teses e dissertações em universidades brasileiras sobre o Celpe-Bras, evidenciando o efeito do exame em produzir conhecimentos a respeito da língua portuguesa e legitimando as práticas de profissionais de PLA;
- *3.3.6. Eventos sobre o Celpe-Bras*, aponta dois eventos realizados sobre o exame, com participação de professores, alunos de graduação e pós-graduação, pesquisadores, entre outros, como espaços de produção e difusão de conhecimentos sobre o Celpe-Bras.

São feitas duas asserções principais neste ensaio: 1) O Celpe-Bras materializa objetivos e propósitos de políticas linguísticas e 2) o Celpe-Bras se vincula a pautas políticas, econômicas, sociais, ideológicas e culturais. Com esses objetivos, este trabalho visa a estabelecer a relação do Celpe-Bras com as materializações e a política linguística, de maneira a compreender como o exame se configura como instrumento de política linguística e se relaciona a outras pautas que não apenas a educacional, verificando suas influências.

3. O CELPE-BRAS COMO INSTRUMENTO DE POLÍTICA LINGUÍSTICA: UM MEDIADOR ENTRE PROPÓSITOS E MATERIALIZAÇÕES

Este capítulo se dedica à apresentação e à análise dos dados coletados, tendo em vista o modelo que proponho, descrito no capítulo 2, com o objetivo de responder às perguntas desta pesquisa:

1) O Celpe-Bras é um instrumento de política linguística?

Se sim, como?

2) A quais pautas o Celpe-Bras está vinculado?

A investigação aponta para o Celpe-Bras como um instrumento de política linguística, capaz de transformar decisões e propósitos políticos em materializações e produzir conhecimento que influencie a tomada de novas decisões políticas, e vinculado a pautas ideológicas, sociais, políticas, econômicas e culturais, nas quais o exame assume um papel muito relevante, senão central. O capítulo está dividido em três partes: a primeira identifica com quais pautas políticas, econômicas, sociais, ideológicas e culturais o Celpe-Bras se vincula e como se dá esse vínculo; a segunda identifica quais

políticas linguísticas, entendidas aqui como decisões e propósitos políticos, estavam se delineando na área de Português Língua Adicional entre o final dos anos 80 e início dos anos 90, quando o Celpe-Bras foi criado; e a terceira, por fim, identifica materializações dessas políticas e analisa a relação dessas materializações com as decisões e propósitos levantados na primeira parte.

A terceira parte do capítulo 3, referente às materializações das políticas linguísticas, possui seis subdivisões: formação de professores, ensino e aprendizagem de PLA, reestruturação de currículos, materiais didáticos, pesquisas sobre o Celpe-Bras e eventos sobre o Celpe-Bras. Esclareço aqui que entendo que essas materializações estão interligadas, ou seja, acontecem simultaneamente e, muitas vezes, através do mesmo processo. Ao desenvolver um material didático, um professor deve ler, estudar e entender o que está construindo para que possa aplicá-lo em sala de aula. Ao pesquisar sobre o Celpe-Bras, um estudante se forma, aprende sobre concepções de língua e proficiência, pode alterar seu desempenho como aluno e eventual professor e apresentar seu trabalho final em eventos. Estabeleci as subdivisões da seção 3.3 apenas para chamar atenção do leitor para determinadas instâncias e contextos onde o Celpe-Bras está presente e facilitar o entendimento da relação entre os objetivos e as materializações de política linguística.

3.1. Vínculos do Celpe-Bras como instrumento de política linguística

Conforme já exposto, este ensaio analisa o Celpe-Bras como avaliação orientada para o uso (*use oriented testing*, Shohamy, 2006, 2007; McNamara, 2010; Da Silva, 2011), o que significa analisá-lo de maneira mais ampla, incluindo seus objetivos e propósitos de criação e suas funções sociais, mais do que apenas atentar para sua capacidade de avaliar proficiência em língua portuguesa. Se o Celpe-Bras certifica diferentes níveis de proficiência em língua portuguesa, seus resultados são utilizados para uma série de finalidades relacionadas a pautas políticas, econômicas, sociais, ideológicas e culturais. O vínculo do Celpe-Bras a essas diferentes pautas são o tema desta seção.

Início a seção tratando da necessidade que estrangeiros que desejam realizar funções de estudo ou de trabalho no Brasil têm de comprovar certificação através do Celpe-Bras. Analiso os editais de inscrição dos programas PEC-G e PEC-PG, bem como a pesquisa etnográfica de Bizon (2013), e documentos referentes ao exame REVALIDA e ao Programa Mais Médicos. Em seguida, analiso duas tarefas e o logotipo do Celpe-Bras com vistas a evidenciar como o exame difunde a língua portuguesa e aspectos da realidade do Brasil. Utilizo, ainda, a portaria nº334/2013 do INEP, que dispõe sobre o credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de postos aplicadores do Celpe-Bras, e estatísticas sobre o número de examinandos e de postos aplicadores ao redor do mundo, disponíveis no Acervo Celpe-Bras.

3.1.1 A necessidade de comprovar proficiência em língua portuguesa

Para poder se inscrever no Celpe-Bras, o candidato deve ser estrangeiro ou brasileiro cuja língua materna não seja o português, maior de 16 anos e com escolaridade equivalente ao ensino fundamental brasileiro. Embora o objetivo do exame seja comprovar a proficiência do candidato em língua portuguesa, os resultados obtidos na prova são utilizados como critérios para tomada de decisões em diversas outras políticas, sobretudo no âmbito acadêmico – para a realização de estudos – e profissional – para o desempenho de funções de trabalho no Brasil ou em língua portuguesa –, por isso o Celpe-Bras pode ser considerado um exame de alta relevância. Ressalte-se que a exigência de um dos níveis de certificação é decisão exclusiva da instituição que pretende usar o exame como instrumento de seleção ou avaliação de seus candidatos (INEP, 2013b).

Em diversos manuais e guias do Celpe-Bras, tem-se acesso, já nos primeiros parágrafos, aos espaços em que o exame é aceito e exigido, o que nos permite ter uma ideia do seu público-alvo. Reproduzo um trecho do Manual do Examinando de 2011/1:

Internacionalmente, [o Celpe-Bras] é aceito em empresas e instituições de ensino como comprovação de competência na língua portuguesa. No Brasil, é exigido pelas universidades para ingresso em cursos de graduação e em programas de pós-graduação, bem como para validação de diplomas de profissionais estrangeiros que pretendem trabalhar no país. O Celpe-Bras é requisito para inscrição profissional em algumas entidades de classe, a exemplo do Conselho Regional de Medicina (CRM) (INEP, 2011, p. 4).

Detalho, nas seções a seguir, em que contextos o Celpe-Bras é um requisito para a participação de estrangeiros na sociedade brasileira.

3.1.1.1 Os Programas PEC-G e PEC-PG: compromissos político-ideológicos com países em desenvolvimento

Com o incremento do número de estudantes estrangeiros no Brasil na década de 1960, tornou-se necessário pensar num programa que unificasse as condições do intercâmbio estudantil e garantisse tratamento semelhante aos estudantes por parte das universidades. Dessa forma, foi oficialmente criado, em 1965, o Programa de Estudantes-Convênio de Graduação (PEC-G), que desde então tem oferecido oportunidades de formação superior a cidadãos de países em desenvolvimento com os quais o Brasil mantém acordos educacionais, culturais ou científico-tecnológicos (MRE, 2015b). Nos últimos dez anos, mais de seis mil alunos foram selecionados pelo Programa, sendo a África lusófona a região de origem da maior parte dos estudantes, conforme os dados do quadro 3. Os cursos com o

maior número de vagas oferecidas são Letras, Comunicação Social, Administração, Ciências Biológicas e Pedagogia (MRE, 2015c).

Quadro 3

Dez países que mais enviaram alunos PEC-G ao Brasil entre 2000 e 2015 (MRE, 2015c)

País	Número total de alunos enviados
Cabo Verde	2.933
Guiné Bissau	1.336
Angola	721
Paraguai	678
República Democrática do Congo	415
São Tomé e Príncipe	358
Benin	239
Moçambique	215
Peru	199
Equador	194
	Total de alunos no PEC-G: 8.747

Administrado conjuntamente pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação – SESu/MEC e pelo Departamento Cultural do Ministério das Relações Exteriores – DC/MRE, o PEC-G seleciona estrangeiros, entre 18 e preferencialmente até 23 anos, com ensino médio completo, para realizar estudos de graduação gratuitamente em Instituições de Ensino Superior brasileiras, sem terem que prestar o exame vestibular ou o Exame Nacional do Ensino Médio (ENEM). Para que o aluno estrangeiro obtenha as vagas gratuitamente, deve atender a alguns critérios, como apresentar um Termo de Responsabilidade Financeira, pelo qual atesta que é capaz de custear suas despesas de manutenção no Brasil, ter certificado de conclusão do ensino médio (ou curso equivalente) e proficiência em língua portuguesa. Ao final de sua estada no Brasil, após a conclusão do curso de graduação, o aluno estrangeiro deve regressar ao seu país e contribuir com a área na qual se graduou (MRE, 2015b).

O Programa Estudante-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) foi criado em 1981, nos mesmos moldes do PEC-G, direcionado à formação de alunos estrangeiros em cursos de pós-graduação *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado) em Instituições de Ensino Superior brasileiras (MRE, 2015d). Além das vagas nessas instituições, o PEC-PG oferece aos candidatos selecionados bolsa de estudos mensal, com duração máxima de 48 meses e passagem aérea de retorno ao país do estudante estrangeiro. Ao longo da última década, foram selecionados mais de 1.600 estudantes de pós-

graduação, em sua maioria da América do Sul (MRE, 2015e). Os dez países que mais enviaram alunos PEC-PG ao Brasil estão listados no quadro 4.

Quadro 4

Dez países que mais enviaram alunos PEC-PG ao Brasil entre 2000 e 2013 (MRE, 2015e)

País	Número total de alunos enviados
Colômbia	558
Peru	280
Moçambique	129
Cabo Verde	125
Argentina	124
Bolívia	89
Equador	79
Uruguai	74
Cuba	68
Timor-Leste	62
	Total de alunos no PEC-PG: 2166

Ao eleger a cooperação com países em desenvolvimento como um dos seus principais objetivos, o PEC-G e o PEC-PG estabelecem um compromisso político-ideológico com os países conveniados (Bizon, 2013, p. 11), na medida em que conhecimentos e estudantes de fora do centro econômico e político mundial vêm ao Brasil através dos Programas. O Brasil, por sua vez, em vez de mandar alunos brasileiros ao exterior, tem a possibilidade de abrir e estreitar canais de cooperação e consolidar relações econômicas, políticas e culturais com países em desenvolvimento, política inserida na cooperação Sul-Sul (em oposição à cooperação Norte-Sul), modalidade de cooperação técnica internacional entre países em desenvolvimento, que compartilham desafios e experiências semelhantes. A cooperação Sul-Sul é uma das prioridades da política externa brasileira, voltando-se, principalmente, a países da América Latina e Caribe e África (UNFPA, 2015).

Para se inscrever no PEC-G, o candidato deve apresentar o Celpe-Bras¹⁹ no momento da inscrição, caso venha de país onde há aplicação do exame²⁰, ou prestá-lo no Brasil, uma única vez, após ter concluído o curso de português para estrangeiro oferecido por IES credenciadas, caso não haja postos aplicadores do exame no seu país de origem²¹. Se a certificação Intermediária (ou acima dela) não for obtida, o candidato “não poderá ingressar no PEC-G, vedada a prorrogação de seu

19 O exame só passou a ser requisito à candidatura em 1999, através de uma resolução do MEC, que determina como proficiência mínima dos candidatos o nível Intermediário (BIZON, 2013).

20 24 países, de acordo com o edital PEC-PG do CNPq;

21 29 países (Idem).

registro e do prazo de estada no Brasil” (MEC, 2015, p. 2) e deverá retornar ao seu país de origem quando expirar seu prazo de estada no Brasil.

No caso do PEC-PG, vale a mesma regra aplicada no PEC-G para candidatos cujo país de origem tenha aplicação do Celpe-Bras, ou seja, exige-se dos candidatos comprovação de proficiência através do exame no momento da inscrição. No entanto, se não há aplicação do Celpe-Bras em seu país de origem, o candidato deve encaminhar uma Declaração do Coordenador do Curso de pós-graduação *stricto sensu* pretendido no Brasil, na qual se afirma que o candidato possui proficiência em língua portuguesa. Mesmo com essa declaração, esses candidatos são obrigados a prestar o Celpe-Bras e obter certificação em um prazo máximo de dois anos, que deve ser apresentado ao CNPq, a agência financiadora do programa. Se o candidato não obedecer a esse quesito, ele deverá devolver todas as mensalidades da bolsa, bem como o auxílio deslocamento, à agência financiadora (CNPq, 2014, p. 9-10).

Chama atenção o fato de não haver, como há no PEC-G, um curso de preparação para o Celpe-Bras quando da chegada dos alunos PEC-PG ao Brasil, no caso dos que vêm de países onde não há postos aplicadores do exame, e tampouco exigência de que esses estudantes apresentem o certificado antes de iniciarem suas atividades no Brasil. Conforme exposto no parágrafo anterior, os alunos PEC-PG podem apresentar o Celpe-Bras dois anos após a sua chegada só Brasil. Considero que essa situação contradiz a necessidade de apresentação de proficiência em língua portuguesa e limita o contato dos alunos com o trabalho com gêneros discursivos, que poderia ser útil para sua vida na universidade, já que os estudantes só comprovam sua proficiência após terem realizado uma série de atividades em que a língua lhes foi exigida. Ademais, mesmo com a declaração do coordenador do curso de pós-graduação, não há garantias efetivas de que o aluno tenha proficiência na língua portuguesa. É preciso, no entanto, ter em mente que o Brasil vem desenvolvendo políticas para atrair estudantes estrangeiros e internacionalizar sua educação superior, e que o Celpe-Bras, por avaliar não apenas compreensão oral/escrita e produção escrita em português, mas também adequação dos gêneros discursivos, pode representar uma barreira a esse processo de internacionalização, daí a sua não exigência imediata no caso dos PEC-PG. Diante disso, acredito que os candidatos ao PEC-PG que não podem realizar o Celpe-Bras em seu país de origem deveriam poder participar de um curso de PLA preparatório para o exame no Brasil, nos mesmos moldes do que já há no PEC-G.

No que diz respeito à obrigatoriedade de apresentação do Celpe-Bras no momento da inscrição nos Programas, houve, em 2013, uma mudança de tratamento em relação aos candidatos oriundos de países africanos de língua oficial portuguesa (PALOP). Naquele ano, o INEP lançou a Portaria nº 334, que dispõe sobre o credenciamento, recredenciamento e descredenciamento de postos aplicadores e define procedimentos para a aplicação do Exame Celpe-Bras (INEP, 2013c). No ano seguinte, seis

novos postos aplicadores do Celpe-Bras haviam sido credenciados e estavam prontos para realizar a prova, todos no continente africano, a saber: Centro Cultural Brasil Moçambique, Centro Cultural Brasil São Tomé e Príncipe, Centro Cultural Brasil África do Sul, Casa de Cultura e Centro Cultural Brasil Angola, Centro Cultural Brasil Cabo Verde, Centro Cultural Brasil Guiné-Bissau (Dell'Isola, 2015). Frente a essa situação, os estudantes provenientes dos PALOP – citados acima, com exceção da África do Sul – já não estavam mais isentos da obrigatoriedade de apresentação do Celpe-Bras no PEC-G e no PEC-PG. Eles devem, a partir dessa decisão, prestar o exame em seus países de origem e apresentar a certificação no momento da inscrição. Vale lembrar que os PALOP são os países que tradicionalmente mais enviam estudantes ao Brasil, portanto, cria-se uma forte demanda de preparação desses estudantes para o Celpe-Bras, que deve ser atendida nos seus países de origem.

O credenciamento de postos aplicadores do Celpe-Bras nos PALOP coloca o Celpe-Bras como uma etapa a mais para os estudantes oriundos desses países, o que pode arrefecer o processo de internacionalização do ensino superior brasileiro, e levanta uma questão delicada: a de exigir proficiência em língua portuguesa de candidatos oriundos de países cuja língua oficial é o português. Diniz e Bizon (no prelo) se posicionam contrariamente à exigência do Celpe-Bras desses candidatos, argumentando que o exame não foi concebido visando a avaliação de primeira língua e que para muitos candidatos vindos dos PALOP, o português é, se não língua materna, uma língua muito familiar. Embora concorde que o Celpe-Bras foi feito para avaliar língua adicional, acredito que ainda carecemos de dados referentes à(s) língua(s) dos alunos que vêm dos PALOP para o PEC-G. É preciso averiguar qual(ais) língua(s) esses estudantes falam, se o português é, para eles, língua materna ou língua familiar, tendo em vista a pluralidade e a diversidade linguística que existe no continente africano, e se os recursos linguísticos de que dispõem são suficientes para participar ativamente da vida universitária no Brasil. Se para eles o português for uma língua pouco familiar, acredito que a exigência do Celpe-Bras é pertinente.

A partir disso, fica evidente que o Celpe-Bras assume um papel central e decisivo para os candidatos a esses programas de convênio. Sem a Certificação, eles ou são impossibilitados de estudar no Brasil gratuitamente (no caso do PEC-G), devendo retornar ao seu país de origem, ou devem devolver uma soma muito grande de recursos à agência financiadora (no caso do PEC-PG), o que pode inviabilizar ou dificultar enormemente a participação de muitos candidatos, se considerarmos que já têm que arcar com uma série de custos para se deslocar dos seus países ao Brasil e estudar, muitas vezes morando em locais precários e tendo poucos recursos que não o estritamente necessário para estudar e se alimentar. O Celpe-Bras é, portanto, um instrumento que regula a entrada de estudantes estrangeiros nas universidades brasileiras.

Bizon (2013) investigou como quatro estudantes congolezes, ao longo de dois períodos do desenvolvimento do PEC-G (a preparação para o Celpe-Bras e quatro anos da graduação), narram o Celpe-Bras e o Programa e como performatizam narrativamente seus processos de des(re)territorialização em uma universidade estadual paulista. A autora gerou seus dados através do registro de interações de aulas ministradas e gravadas em áudio no período de preparação desses quatro candidatos congolezes ao Celpe-Bras, em 2008, e também de conversas informais realizadas com os estudantes após o exame, em 2008, e ao longo dos seus anos nos cursos de graduação, até 2012. Pela pesquisa, pode-se ver como o Celpe-Bras é uma preocupação central dos alunos que querem entrar no PEC-G.

Em sua análise, Bizon (2013) afirma que, durante o primeiro ano, o Celpe-Bras “assume o lugar mais importante de todo o processo, sendo entendido como principal agente potencialmente reterritorializador e definidor de suas [dos estudantes conveniados] vidas” (p. 232). A depender do resultado do exame, os candidatos poderão, ou não, permanecer no Brasil e realizar seus estudos, permitindo que concretizem seus projetos pessoais e assumam uma posição social mais privilegiada. No estudo em questão, os alunos congolezes se apropriaram da visão de linguagem proposta pelo Celpe-Bras e passaram a “ensinar” português para alguns alunos brasileiros.

Dois exemplos ilustram o protagonismo que esses alunos PEC-G assumiram em alguns contextos de interação com brasileiros, posicionando-se como aquele que sabe. Ao ser perguntada por um brasileiro sobre o que é um panfleto, uma das alunas congolezas narra explicações sobre o que esse gênero deve ter para ser configurado como panfleto. De acordo com Ntangu²², para saber o que é um panfleto, “você tem que falar, olha o jeito que tá, olha para quem se dirige, olha o imperativo, olha tal!” (conversa informal, 18/06, 2010; Bizon, 2013, p. 245), ou seja, ela utilizou o conhecimento sobre língua portuguesa e sobre a construção de gêneros discursivos adquirido ao longo do curso de português preparatório para o Celpe-Bras para orientar sua explicação ao colega brasileiro em relação às características de um panfleto. O segundo exemplo diz respeito a Pinfo, que assume o papel de conhecedor do português, ao ser perguntado por amigos brasileiros sobre o significado de algumas palavras. O depoimento dos seus amigos brasileiros (“Nossa, que vergonha, o Pinfo tá falando português melhor do que nós” (conversa informal, 18/06/2010; Bizon, 2013, p. 245) legitima Pinfo como merecedor de sua vaga na universidade e o coloca num lugar superior em relação a seus colegas. Logo, o Celpe-Bras foi percebido naquela instituição como “regulador de mobilidade social e como um processo necessário para a obtenção de acesso a outros espaços sociais – ou seja, um mecanismo

22 Os nomes utilizados para fazer referência aos participantes da pesquisa de Bizon (2013) são pseudônimos, que serão mantidos neste trabalho conforme o texto original.

potencialmente capaz de propiciar o deslocamento de posições de invisibilidade para posições de visibilidade” (Bizon, 2013, p. 326).

O estudo de Bizon (2013) salienta que os jovens congolezes, apesar de terem achado a preparação para o Celpe-Bras e a concepção de ensino e aprendizagem de PLA veiculada pelo exame difíceis e diferentes do que estavam habituados, entenderam a natureza do Celpe-Bras e modificaram suas práticas linguísticas e sua maneira de aprender uma língua. Ao participar do curso preparatório, conduzido pela pesquisadora, os alunos tiveram oportunidades de conhecer e produzir textos em certos gêneros discursivos pela primeira vez, entendendo que “não basta simplesmente jogar ou fazer uso da língua [...] se a produção não estiver vinculada ao entendimento dos gêneros que a academia referenda” (p. 239). O impacto da preparação para prestar o exame sobre esses estudantes foi tão positivo que eles sugeriram a continuação dos estudos em PLA nos mesmos moldes do curso preparatório que tinham feito antes do Celpe-Bras (Bizon, p. 329), de modo a auxiliá-los com os diferentes gêneros acadêmicos que deveriam dominar em seus cursos de graduação. Esse efeito corrobora a ideia do Celpe-Bras como instrumento de política linguística, na medida em que os alunos modificaram suas visões e materializações através das concepções teóricas veiculada pelo Celpe-Bras e se envolveram com diferentes gêneros discursivos.

Ao ser exigido como condição obrigatória e ser potencialmente um instrumento de mobilização social, o Celpe-Bras se relaciona com dois programas de convênio muito importantes para a política externa brasileira, através dos quais o Brasil cria e fortalece relações político-ideológicas com países em desenvolvimento e se afirma como país emergente, em crescimento. O exame tem a capacidade de definir a vida dos candidatos, no sentido de poderem sair de seus países, onde a realidade é, muitas vezes, desfavorável, e se qualificar acadêmica e profissionalmente. O Celpe-Bras permite, ainda, quando é feita uma preparação adequada, que os candidatos desenvolvam habilidades essenciais que lhes serão cobradas durante seu período da universidade, contribuindo para a sua formação acadêmica antes mesmo da entrada nos cursos de graduação ou pós-graduação. Nos casos em que o Celpe-Bras não é exigido de imediato, como para os alunos PEC-PG de países onde não há aplicação do exame, é preciso considerar que o exame pode ser uma barreira para as políticas de internacionalização do ensino superior que o Brasil tem desenvolvido, e que a sua exigência poderia dificultar a entrada de alunos estrangeiros no país.

3.1.1.2 Entrada de estrangeiros no mercado de trabalho brasileiro

No que diz respeito a alguns profissionais estrangeiros, é exigido determinado nível de proficiência no Celpe-Bras. Para profissionais das áreas de Estatística, Química e Enfermagem, exige-

se o nível Intermediário (Schlatter et al., 2009). O Celpe-Bras é, ainda, um pré-requisito para profissionais estrangeiros de empresas multinacionais desempenhando funções no Brasil (Honda, Mitsubishi, Samsung), e para diplomatas argentinos (Schlatter et al., 2009).

Os médicos estrangeiros que queiram exercer sua profissão no Brasil devem passar por um exame chamado REVALIDA - Exame Nacional de Revalidação de Diplomas Médicos Expedidos por Instituições de Educação Superior Estrangeiras. Elaborado por especialistas em avaliação da educação médica, o REVALIDA é implementado desde 2010 pelo INEP, em parceria com a Secretaria de Educação Superior (SESu/MEC), com o Ministério da Saúde (MS) e o Ministério de Relações Exteriores (MRE) e a ANDIFES (INEP, 2015c). O exame é realizado em duas etapas, a saber: prova escrita, composta de questões objetivas e discursivos, através das quais se avaliam conhecimentos teóricos, e prova de habilidades clínicas, em que se aferem conhecimentos quanto à prática de atendimento médico (INEP, 2015d).

Uma vez aprovados no exame, os médicos podem solicitar a revalidação do seu diploma obtido no exterior, desde que apresentem as documentações solicitadas, incluindo o Celpe-Bras. De acordo com o edital oficial do REVALIDA de 2015, ao fazer a inscrição na prova, o candidato deverá “informar se possui o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa Para Estrangeiros (Celpe-Bras)” (INEP, 2015d, p. 67). Se aprovado, o candidato deverá “apresentar, junto à Universidade à qual foi solicitada a revalidação, o Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras), nível intermediário superior, conforme Resolução CFM nº 1831/2008, exceto os naturais de países cuja língua oficial seja o português” (INEP, 2015d, p. 67). A necessidade de obtenção do nível intermediário superior para revalidação do diploma de médico estrangeiro é de responsabilidade do Conselho Federal de Medicina.

Vale ressaltar, contudo, que, se por um lado o Celpe-Bras é requisito para médicos estrangeiros que desejam trabalhar no Brasil e precisam para isso validar seu diploma, ele não o é para que venham exercer sua profissão através do Programa Mais Médicos (PMM). Esse programa foi instituído pelo governo federal em 2013, com o objetivo de solucionar o problema da falta de médicos no Brasil. Além de levar mais médicos para regiões do Brasil onde há escassez ou ausência desses profissionais, o programa prevê melhorias na infraestrutura da Atenção Básica de saúde, e criação de novas vagas de graduação, e residência médica para qualificar a formação desses médicos. Em 2015, de acordo com o *site* do programa, havia 18.240 vagas em 4.058 municípios de todo o Brasil, garantindo assistência para cerca de 63 milhões de pessoas (Mais Médicos, 2015).

A instituição do Programa Mais Médicos gerou um acirrado debate na sociedade civil e na mídia sobre a necessidade do Programa (Portal EBC, 2013). Se, por um lado, os defensores do Mais Médicos enfatizavam a necessidade de haver médicos em todos os municípios brasileiros para suprir

a carência desses profissionais em algumas regiões do Brasil (Portal EBC, 2013), os críticos afirmavam que havia médicos suficientes, faltando investimentos em infraestrutura e na carreira médica, e não concordavam com a ausência de revalidação dos diplomas dos médicos estrangeiros (Plantões Médicos, 2014). De fato, são exigências para a participação dos médicos intercambistas no PMM:

- I - apresentar diploma expedido por instituição de educação superior estrangeira;
- II - apresentar habilitação para o exercício da Medicina no país de sua formação; e
- III - possuir conhecimento em língua portuguesa, regras de organização do SUS e protocolos e diretrizes clínicas no âmbito da Atenção Básica (BRASIL, Cap. IV, art. 15).

Num primeiro momento, quando se inscreve no PMM, o candidato deve comprovar que possui conhecimento mínimo necessário em língua portuguesa. Após a inscrição, os médicos passam por um processo de aperfeiçoamento, através da oferta de curso de especialização por instituição pública de educação superior, cujo primeiro módulo, denominado acolhimento, contempla

conteúdo relacionado à legislação referente ao sistema de saúde brasileiro, ao funcionamento e às atribuições do SUS, notadamente da Atenção Básica em saúde, aos protocolos clínicos de atendimentos definidos pelo Ministério da Saúde, à língua portuguesa e ao código de ética médica (BRASIL, Cap. IV, art. 14).

As avaliações nesse curso são periódicas e, se aprovados, os candidatos devem comprovar novamente seu conhecimento em língua portuguesa. Dessa maneira, não há, na legislação sobre o Programa Mais Médicos, nenhuma menção ao Celpe-Bras, ou seja, ele não é requisito para os médicos estrangeiros que optem pelo Programa, diferentemente dos médicos que desejem revalidar seu diploma no Brasil. Vale lembrar que a ausência de uma relação entre o Celpe-Bras e o PMM é uma decisão tomada pelos criadores do programa, tendo em vista que os médicos estrangeiros permanecerão no Brasil temporariamente, dado o caráter emergencial do programa, e o tipo de interações com a língua portuguesa que vivenciarão no país. Colocar o Celpe-Bras como uma exigência para a participação desses profissionais no Mais Médicos poderia impedir que muitos deles viessem ao Brasil, uma vez que o exame avalia não apenas recursos linguísticos, mas também domínio de gêneros discursivos, o que poderia ser muito difícil para alguns candidatos.

Tendo em vista o que foi exposto, entendo que o Celpe-Bras se vincule a uma pauta econômica que possibilita aos estrangeiros fazer parte do mercado de trabalho brasileiro, na busca de melhores oportunidades de emprego. Uma vez que, para poderem exercer suas profissões, diversas categorias de profissionais precisam de determinados níveis de certificação do Celpe-Bras, o exame ganha relevância e se configura como porta de acesso ao mercado brasileiro.

3.1.2 O Celpe-Bras como oportunidade de interação em língua portuguesa

Nesta subseção, analiso a difusão da língua portuguesa e de aspectos da realidade brasileira através do Celpe-Bras. Apoiado na expansão da Rede Brasil Cultural e do número de postos aplicadores do Celpe-Bras, o exame oportuniza o contato de estrangeiros, em mais de 30 países, com a língua portuguesa, recebendo gêneros discursivos que circulam na sociedade brasileira e interagindo com brasileiros. As tarefas do exame também difundem aspectos da realidade brasileira, como o carnaval, paisagens brasileiras, os pontos turísticos etc.

3.1.2.1 Difundindo a língua portuguesa

A difusão da língua portuguesa do Brasil é promovida oficialmente pelo Estado brasileiro através da Divisão de Promoção da Língua Portuguesa (DPLP), unidade que forma parte do Departamento Cultural (DC) do MRE. A DPLP mantém e coordena a Rede Brasil Cultural (REDE). Antigamente chamada de Rede Brasileira de Ensino no Exterior (RBEx), a REDE é administrada pela DPLP e é composta por vinte e quatro Centros Culturais, quarenta leitorados e cinco Núcleos de Estudos (Rede Brasil Cultural, 2015). Faziam parte da RBEx os Institutos Culturais Brasileiros, que também serão considerados neste trabalho, porque, embora sejam organismos de direito privado e, portanto, não façam parte do aparelho estatal brasileiro, esses institutos, em sua maioria, têm o Celpe-Bras como um instrumento norteador de ensino e aprendizagem de PLA.

Os Centros Culturais Brasileiros (CCB) são extensões das embaixadas brasileiras e oferecem cursos de português, bem como exposições, concertos, palestras e outras iniciativas voltadas à difusão da cultura brasileira. Além de cursos regulares de ensino de português, são oferecidos módulos temáticos e preparatórios para o Celpe-Bras. Os leitores são professores universitários que atuam em instituições estrangeiras de ensino superior, ensinando português e promovendo atividades de difusão da língua e de aspectos da realidade brasileira. Atualmente, o Ministério das Relações Exteriores coordena e subsidia as atividades de mais de 40 leitorados em 28 países. Também integram a REDE cinco Núcleos de Estudos Brasileiros (NEB), que funcionam em embaixadas e consulados na Guiné Equatorial, na Guatemala, no Paquistão e no Uruguai. Os NEB oferecem cursos de português e promovem atividades ligadas à cultura brasileira (Rede Brasil Cultural, 2015). Os Institutos Culturais (IC) são entidades autônomas, mas estão em coordenação com as embaixadas brasileiras nos países onde atuam. Estão presentes em seis países: Colômbia, Costa Rica, Equador, Itália, Uruguai e Venezuela. Vale ressaltar que todos os CCB e os IC são ou estão se tornando postos aplicadores do exame Celpe-Bras (Carvalho, 2012).

Para que instituições de ensino se tornem postos aplicadores do Celpe-Bras, deve haver necessidade e critérios políticos para o seu credenciamento. Dentre as exigências solicitadas pelo INEP, estão

- III. Comprovação de que a instituição dispõe de infraestrutura física e equipamentos adequados para a aplicação do Exame, inclusive em termos de acessibilidade e atendimento diferenciado às pessoas com necessidades especiais, e de condições gerais de aplicação [...]
- IV. Quantificação da capacidade de examinandos do Posto Aplicador por edição do Exame;
- V. Designação de um profissional do seu quadro de pessoal como Coordenador do Posto Aplicador, que será responsável por todas as etapas da aplicação do Exame na instituição;
- VI. Comprovação de que a instituição mantém o ensino regular de Português como Língua Estrangeira há, pelo menos, três anos (INEP, p. 17, 2013c).

Uma vez tendo atendidas essas exigências, a instituição pode se tornar posto aplicador do Celpe-Bras. A partir disso, cabe ao INEP “promover capacitação e atualização específica dos Coordenadores dos Postos Aplicadores e dos aplicadores da Parte Escrita e examinadores da Parte Oral do Exame, que poderão ser realizadas presencialmente ou à distância” (INEP, p. 16, 2013c), formação que fica a cargo de um membro da Comissão Técnica do Celpe-Bras.

Como os postos aplicadores se responsabilizam pela avaliação da parte oral do Celpe-Bras, é fundamental que os examinadores do posto passem por um processo de capacitação e que possuam

as habilidades necessárias para conduzir o processo de aplicação das provas, conhecer o construto teórico do Exame, saber planejar e conduzir as interações, manejar os equipamentos utilizados, conhecer a grade de avaliação, compreender bem as delimitações de níveis do Celpe-Bras e agir com cordialidade, lembrando-se de que estão em situação formal de interação (INEP, p. 17, 2013c).

Além de promover formação de professores, capacitação de examinadores, e momentos de reflexão sobre o construto teórico e os critérios de avaliação do Celpe-Bras, o credenciamento permite que esses postos apliquem a prova (conforme veremos mais adiante). Há exemplos de reorientação pedagógica e curricular pela chegada do Celpe-Bras. O Celpe-Bras passa a fazer parte do cotidiano dessas instituições, seja pela formação recebida pelos professores, pela criação de cursos específicos, pela reorientação pedagógica que pode promover e pela aplicação do exame duas vezes por ano. Dessa maneira, uma prova em língua portuguesa, elaborada por brasileiros, com gêneros discursivos que circulam na realidade brasileira e com tarefas que convidam os candidatos a se engajarem em português, através dos quais serão avaliados, fornecem aos candidatos um momento de relação com a língua portuguesa e oportunidades de terem contato com essa língua, seja através de áudios, vídeos e textos, e de produzir nessa língua.

A obrigatoriedade do Celpe-Bras para os candidatos ao PEC-G, PEC-G e para determinadas categorias profissionais gera demandas de ensino de PLA, uma vez que o estudo da língua, tomando por base os pressupostos teóricos do Celpe-Bras, se torna condição necessária para muitos alunos. Também se geram demandas em termos de formação de professores e profissionais que compreendem o construto teórico do Celpe-Bras, para que possam preparar os candidatos adequadamente.

Conforme veremos nos casos relatados na seção 3.3, o Celpe-Bras causou mudanças de currículo e aumentou a procura por cursos de português.

Em 2014, o exame foi realizado em 81 postos aplicadores, sendo 22 deles no Brasil e os outros 59 espalhados por 30 países diferentes dos continentes americano, africano, europeu e asiático, envolvendo 9.136 candidatos e toda uma equipe de professores, gestores e examinadores do Celpe-Bras. Se somarmos todos os candidatos ao exame, de 1998 a 2014, teremos uma cifra de 75.200 pessoas que tiveram oportunidade de interagir em português através do Celpe-Bras, além da formação e da capacitação nos postos aplicadores e da reestruturação de currículos (Acervo Celpe-Bras, 2014).

3.1.2.2 Representações de aspectos da realidade brasileira

O Celpe-Bras propõe que, para que uma pessoa se engaje em diferentes atividades adequadamente utilizando a língua portuguesa, ela deve compreender as regras de comunicação aceitas pelos falantes daquela língua, o que é entendido como formal, informal, como mais relevante, e deve reconhecer e produzir diferentes gêneros discursivos presentes na sociedade brasileira. Esses aspectos fazem parte da avaliação e estão presentes nas tarefas e nos elementos provocadores do exame.

O exame evoca a memória identitária do povo brasileiro, explicitando imagens que remetem às peculiaridades brasileiras, tornando essa memória transnacional; a imagem sobre a língua portuguesa, sobre a realidade do Brasil é levada a todos os candidatos em todos os países que possuem postos de aplicação do exame (inclusive candidatos que estejam fazendo a prova no Brasil). Desse modo, o Celpe-Bras funciona como um convite para que os estrangeiros conheçam o Brasil e as suas singularidades (Machado, 2011). O exame agrega valor ao idioma que difunde, já que vincula a ele aspectos da realidade brasileira e a brasilidade. Essa transnacionalização da língua portuguesa é atribuída ao Brasil, e não a Portugal, o que pode trazer benefícios econômicos àquele país, sobretudo na indústria do turismo e na indústria cultural (Diniz, 2012).

Analiso abaixo dois exemplos de tarefas do Celpe-Bras em que são representados aspectos da realidade brasileira, que foram levados a todos os candidatos que prestaram o exame.

Tarefa IV, edição 2012/1 – Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval (MEC, 2012)

Essa tarefa traz como base de leitura o texto “Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval”, da Revista Superinteressante, edição 288, fevereiro de 2011. Esse texto trata da inclusão de publicidade nos desfiles das escolas de samba do Rio de Janeiro como forma de viabilizarem o

espetáculo sem recorrerem a financiamentos ilegais. O autor do texto, que considera os desfiles das escolas de samba como a mais pura manifestação cultural brasileira, afirma que o Carnaval se tornou uma indústria, ficou profissional, precisando de patrocínio para não desaparecer.

Faz parte do texto a imagem de um homem mulato, vestido de sambista, tocando um pandeiro. Na roupa do homem há várias marcas de empresas e, no fundo, além de fitas que simbolizam o Carnaval de rua, há moedas caindo, o que indica o patrocínio defendido pelo autor do texto para as escolas de samba.

O enunciado da tarefa está representado abaixo:

Você é o gerente financeiro de uma escola de samba do Rio de Janeiro. Com base em informações do texto "Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval", redija uma carta a empresas brasileiras ou estrangeiras, solicitando patrocínio para sua escola. Explícite as vantagens que o patrocínio poderá trazer para a empresa, relacionando-as ao valor cultural e social do investimento no Carnaval.

Figura 3. Enunciado da tarefa IV, edição 2012/1 do Celpe-Bras – Anuncie no samba-enredo e salve o Carnaval (MEC, 2012).

Para executar essa tarefa, o candidato deve se deslocar do seu papel de aluno estrangeiro e se colocar como o gerente financeiro de uma escola de samba do Rio de Janeiro, ou seja, alguém que está imerso na realidade brasileira, que deve solicitar patrocínio para a sua escola através de uma carta. Para cumprir esse propósito, ele deve explicitar as vantagens desse patrocínio para a empresa, relacionando-as ao valor cultural e social do investimento no Carnaval. Esses valores estão dispersos no texto base, que traz para o candidato diversas informações sobre o funcionamento dos desfiles das escolas de samba do Rio, defendendo a utilização de patrocínio para manter essa manifestação cultural brasileira.

Nessa tarefa, além de ser exposto a elementos da realidade brasileira, como o Carnaval, a alegria brasileira, o malandro carioca e o samba, o candidato deve incluir em seu texto o valor cultural e social do patrocínio de empresas no Carnaval. Para isso, não só o candidato deve se colocar na posição de alguém que faz parte dessa realidade, como deve entender o funcionamento dos desfiles das escolas de samba e o valor dessa manifestação para os brasileiros. É também importante que o candidato compreenda o que é e como se escreve uma carta no Brasil, adequando sua linguagem à formalidade proposta pela tarefa.

Tarefa II, edição 2010/2 – Feijão com arroz (MEC, 2010)

Nesta tarefa, o candidato deve, primeiramente, escutar um áudio, para, então, produzir um texto para um amigo. O áudio foi retirado da coluna “Manga na Cozinha”, dedicada a gastronomia e cultura, apresentada na Rádio UEL FM, a rádio da Universidade Estadual de Londrina. No áudio da tarefa, o narrador do programa faz uma série de colocações sobre a presença do prato arroz com feijão no cotidiano dos brasileiros, como o fato de o feijão com arroz transitar por todas as classes sociais e regiões do Brasil, sendo um denominador gastronômico comum dos brasileiros, de ser associado ao carinho e à família, mas também ao trabalho dos boias-frias, da falta que os brasileiros no exterior sentem desse prato, de que mais de 94% dos brasileiros afirmam comer arroz diariamente, entre outros. O feijão com arroz também é representado visualmente na tarefa, como se pode ver na figura 4:

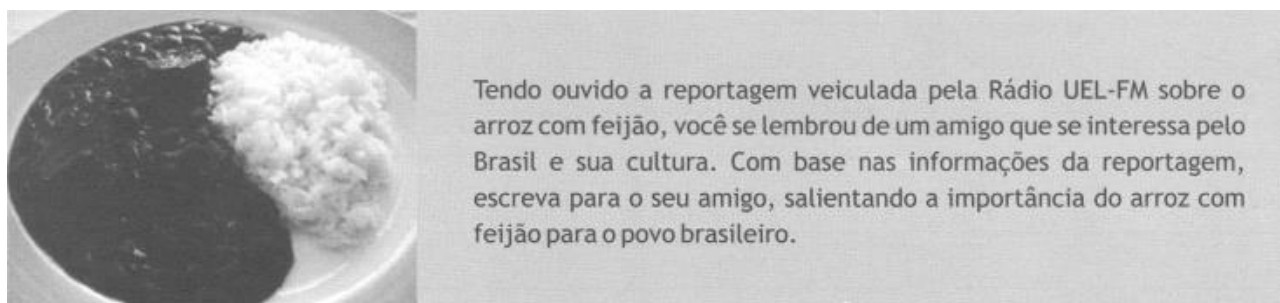


Figura 4. Enunciado da tarefa II, edição 2010/2 – Feijão com arroz (MEC, 2010).

Nessa tarefa, o candidato deve se basear nas informações da reportagem que escutou para escrever para um amigo (não há menção ao gênero de produção, mas poderia se pensar em carta ou *e-mail*), salientando a importância do arroz com feijão para o povo brasileiro. Novamente, assim como na tarefa analisada anteriormente, não só o candidato é exposto a elementos da realidade brasileira, como deve retomá-los para elaborar sua produção textual.

Além das tarefas, o exame também reforça a ideia de soberania nacional através do seu logotipo, com as cores azul, amarela e verde, conforme a figura 5:



Figura 5. Logotipo do Celpe-Bras (MEC, 2012).

Conforme Diniz (2012), o fato de o logotipo convocar nos candidatos essa memória revela que “o que está em questão não é simplesmente o português, mas o português enquanto signo do Brasil” (p. 150). É o Brasil que se apodera da língua portuguesa, que produz conhecimentos sobre ela, que se responsabiliza pela certificação de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros, colocando-se numa posição de detentor de conhecimentos que legitima esse processo avaliativo. A gestão dessa língua internacionalmente também é associada ao Brasil.

Considerações Parciais

Ao longo da seção 3.1, apresentei pautas que não apenas a educacional com as quais o Celpe-Bras se vincula. Essas pautas políticas, ideológicas, econômicas, sociais e culturais serão retomadas a seguir e será explicitada a relação do Celpe-Bras com cada uma delas.

O Celpe-Bras é exigido como requisito para que diversas categorias profissionais possam comprovar sua proficiência em língua portuguesa e, assim, exercer suas profissões no Brasil. Está relacionado, portanto, a uma pauta econômica que possibilita que estrangeiros possam fazer parte do mercado brasileiro. No caso dos médicos estrangeiros que vêm ao Brasil, cabe às instituições responsáveis por sua regularização a exigência ou não do exame. Como explicitarei neste capítulo, os médicos, em geral, devem apresentar o nível Intermediário Superior para regularizarem sua situação profissional no país. No caso dos médicos que vêm pelo Programa Mais Médicos, no entanto, o Celpe-Bras não é uma exigência. Apontei, ainda, que o exame funciona como convite para que os candidatos conheçam aspectos da realidade brasileira, incentivando a indústria de turismo e cultural do país.

Na medida em que o Brasil ganha evidência como país emergente e que a língua portuguesa ganha relevância internacionalmente, um certificado de proficiência nessa língua agrega valor econômico e social a quem o possui, ganhando competitividade frente àqueles que não prestaram o exame. No caso dos Programas PEC-G e PEC-PG, ter o exame funciona como passo inicial em

direção a um caminho de estudos e qualificações que permite alcançar posições sociais e econômicas mais favoráveis num mundo cada vez mais competitivo e globalizado.

Os Programas PEC-G e PEC-PG fazem parte de uma pauta política e ideológica do Brasil. Política porque cria e fortalece relações do Brasil com uma gama de países, abrindo canais de cooperação e expandindo a projeção brasileira internacionalmente. Essa pauta é ideológica porque os programas fazem parte de um programa de cooperação Sul-Sul, com países em desenvolvimento, e não Norte-Sul, com a tradicional divisão entre países ricos e países pobres.

Outra pauta política ao qual se vincula o Celpe-Bras é a gestão internacional da língua portuguesa. Como mencionado ao longo da seção 3.1, foi o Brasil que criou um exame de proficiência para avaliar o uso da língua portuguesa. É um exame feito e avaliado por brasileiros, fundamentado em pesquisas e conhecimentos produzidos no Brasil, que divulga a língua e aspectos da realidade do país. Esse exame marca a produção de um conhecimento endógeno sobre a língua portuguesa e rompe com a dependência do Brasil em relação a Portugal na gestão do português internacionalmente²³.

O Celpe-Bras também difunde aspectos da realidade brasileira através das tarefas do exame. Como analisado nesta seção, os áudios, vídeos e textos escritos utilizados como base de produção para as tarefas da parte escrita são materiais autênticos produzidos por brasileiros e que circulam na sociedade brasileira, muitos deles ressaltando aspectos positivos do Brasil, como o Carnaval, o arroz com feijão, a alegria do brasileiro, a bela natureza do país, lugares turísticos etc. O exame, com suas cores – amarelo, verde e azul – e seu símbolo também fazem referência à bandeira do Brasil. A aplicação do exame em mais de 80 postos aplicadores ao redor do mundo possibilita que milhares de candidatos tenham contato com textos em português e que produzam textos orais e escritos nessa língua, interagindo com brasileiros e discutindo aspectos da realidade brasileira e do seu país de origem. Ao ressaltar a importância da natureza comunicativa e intercultural para um bom nível de proficiência, o Celpe-Bras também tem um grande potencial de permitir que aspectos da realidade brasileira sejam discutidos e trabalhados em sala de aula, vinculando o exame ainda mais a uma pauta de difusão cultural.

3.2 Identificando políticas linguísticas da área de PLA

Esta seção se destina a identificar os objetivos e os propósitos quando da criação do Celpe-Bras, em 1993. A primeira subseção contextualiza a área de PLA entre o final da década de 80 e o início da década de 90, chamando atenção para a importância da constituição do Mercosul para essa

23 A gestão da língua portuguesa é feita por Portugal através do Instituto Camões. O país possui diferentes exames de proficiência conforme os níveis descritos no Quadro Comum Europeu. Para mais informações, acessar: <http://caple.lettras.ulisboa.pt/>.

área. A segunda, por sua vez, se apoia em documentos e discursos dos criadores do exame para explicitar que o Celpe-Bras não apenas foi desenvolvido para comprovar proficiência, mas para ser um (re)direcionador do ensino de PLA.

3.2.1 Novo período da gramatização brasileira

A área de Português Língua Adicional tem crescido exponencialmente e se consolidado nos últimos 25 anos, acompanhada pelo interesse no aprendizado da língua portuguesa. Se até meados dos anos 80, pouco se falava em PLA, uma vez que

não havia um lugar formal para pesquisadores em PLE nas instituições com raras exceções, não havia livros sobre o PLE para formação de professores, não havia uma associação de praticantes, não havia eventos, não havia exames de proficiência, não era praxe atender com iniciativas formadoras os mestres isolados no exterior. (Filho, 2011, p. 1),

atualmente, o quadro é bastante diferente e alentador. Os últimos 25 anos, marcados por diversas iniciativas na área de PLA, têm sido chamados por Zoppi-Fontana (2009) de “novo período da gramatização brasileira” (p. 17).

Por gramatização de uma língua, “deve-se entender o processo que conduz a descrever e instrumentar uma língua na base de duas tecnologias, que são ainda hoje os pilares de nosso saber metalinguístico: a gramática e o dicionário” (Auroux, 1992, p. 65 apud Zoppi-Fontana, 2009, p. 15). Trata-se, portanto, de política linguística de *corpus*. Levando em consideração essas tecnologias e também a ocorrência de acontecimentos linguísticos, como a fundação de academias, faculdades, início da imprensa, Guimarães (2004) propõe quatro períodos de gramatização brasileira do português: 1) de 1500 até meados do século XIX, quando não havia estudos sobre a língua portuguesa feitos no Brasil; 2) de meados do século XIX até o fim dos anos 1930, quando se iniciam estudos sobre o português do Brasil e as primeiras gramáticas são produzidas no país; 3) do fim dos anos 1930 até os anos 1960, caracterizado pela criação de cursos de Letras no Brasil; e 4) de meados dos anos 1960 até hoje, período em que a Linguística se institucionalizou em todos os cursos de graduação. Avançando nesses estudos, Zoppi-Fontana (2009) conclui que as últimas décadas de gramatização da língua brasileira constituem um novo período do processo de sua gramatização, portanto, adiciona um quinto período de gramatização brasileira, que se iniciou com a criação do Mercosul, em 1991, e se estende até os dias de hoje.

Através de políticas linguísticas engendradas pelo Estado brasileiro e pela sociedade civil para a promoção da língua portuguesa dentro e fora do Brasil, o português brasileiro se constituiu como

língua nacional e transnacional²⁴. Transnacional porque o português do Brasil extrapolou as fronteiras desse Estado-Nação, onde foi historicamente constituída, e mantém com ele fortes laços metonímicos (Zoppi-Fontana, 2009), sendo significada como um “instrumento do Estado e Mercado brasileiros em territórios para além de suas fronteiras nacionais” (p. 21). A autora afirma que o Brasil, nesse período, assumiu uma

posição de autoria em relação ao saber metalinguístico e à produção de instrumentos linguísticos da própria língua, que consiste em configurar um lugar de enunciação institucional e internacionalmente reconhecido como legítimo, que autoriza um saber sobre a língua nacional passível de ser exportado (Zoppi-Fontana, 2009, p. 17).

Dentro do que foi descrito como o período mais recente da gramatização brasileira, merecem destaque: a criação da Sociedade Internacional de Português-Língua estrangeira (SIPLE), em 1992; o processo de criação do Celpe-Bras, em 1993, e sua implementação; a criação da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), em 1996; o início do primeiro curso de licenciatura em Português do Brasil como Segunda Língua (UnB), em 1998; a inauguração do Museu de Língua Portuguesa, em São Paulo, e a instituição do Dia Nacional da Língua Portuguesa, ambos em 2006; a criação de centros de referência de português nas universidades federais do Brasil; e a transformação, em 2014, da Rede Brasileira de Ensino no Exterior em Rede Brasil Cultural. Desses instrumentos, olho precisamente para o Celpe-Bras de modo a compreender os objetivos e os propósitos da Comissão criadora ao pensar num exame de proficiência para o português do Brasil, no início da década de 90.

3.2.2 Indo além de certificar proficiência

Tendo em vista o crescente número de intercâmbios econômicos, culturais e acadêmicos do Brasil com outros países, e uma maior procura por cursos de graduação e pós-graduação em diversas universidades do país no início dos anos 90, principalmente pelos programas PEC-G e PEC-PG, houve a necessidade de se criar um exame único e padronizado, capaz de certificar a proficiência daqueles que precisassem estudar ou trabalhar no Brasil ou no exterior usando o português. Essa necessidade levou à constituição, em 1993, pelo MEC, da Comissão para a Elaboração do Exame de Proficiência de Português para Estrangeiros. A comissão, composta de três integrantes do Ministério da Educação e três professores de universidades brasileiras que, na época, atuavam no ensino de PLA, teve 180 dias para discutir sobre os pressupostos teóricos e definição do formato do exame, elaboração de provas, testagem piloto com estudantes estrangeiros e brasileiros e análise dos

24 A constituição do português como língua nacional do Brasil não é objeto de estudo neste trabalho. Para mais informações a respeito disso, ver Oliveira (2000).

resultados (Schlatter et al., 2009). No entanto, 180 dias foram considerados tempo insuficiente para concluir os trabalhos.

No ano seguinte, constituiu-se uma Comissão Permanente de professores para concluir a elaboração do Exame de Português para Estrangeiros, administrar a aplicação, credenciar instituições para a aplicação do exame e assessorar todos os assuntos relativos ao ensino de português para falantes de outras línguas. As reuniões para a elaboração do exame aconteceram nas Universidades dos professores que faziam parte da Comissão, visando divulgar o trabalho e estimular a criação de Centros de Referência de Português para Estrangeiros nessas Universidades (Schlatter, 2014). O Celpe-Bras teve como inspiração o trabalho dos professores Leonor C. Lombello, José Carlos Paes de Almeida Filho, Itacira Araújo Ferreira e Matilde Scaramucci, que já haviam formulado um exame de natureza semelhante na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp).

Embora a criação de um exame de proficiência em língua portuguesa fosse uma aspiração antiga de professores e pesquisadores da área de PLA, é o gesto do Estado brasileiro que dá visibilidade a essa prática acadêmica e profissional (Diniz, 2012). Ao acolher as iniciativas e aspirações de especialistas do meio acadêmico, o Estado brasileiro assume uma posição de autoria “não só em relação à produção de um saber metalinguístico sobre o português como língua adicional, mas também em relação à sua gestão internacional” (Diniz, 2014, p. 22), permitindo que tais iniciativas ganhem legitimidade e visibilidade no Brasil e no exterior. Com efeito, o Celpe-Bras saltou de oito postos aplicadores no Brasil e em países do Mercosul, quando foi aplicado pela primeira vez em 1998, para aproximadamente 80 postos espalhados por 30 países diferentes em 2014, totalizando mais de 9.000 candidatos (Acervo Celpe-Bras, 2014).

O Celpe-Bras foi desenvolvido na mesma época da criação do Mercosul, bloco econômico criado em 1991 pelo Tratado de Assunção, considerado atualmente como uma união aduaneira em fase de consolidação entre Argentina, Brasil, Paraguai, Venezuela e Uruguai. Além dos objetivos comerciais e econômicos, esse bloco se baseia num projeto político e estratégico de integração em que o aspecto comercial se soma a outras vertentes (MRE, 2015a). Dentre as áreas prioritárias do bloco no que concerne ao processo de integração estão a formação de cidadãos favoráveis à integração, a capacitação de recursos humanos e a harmonização dos sistemas educativos dos países-membros (Mercosul, 1998). Internacionalmente, a criação do Mercosul permitiu a configuração de um mercado para o português brasileiro em países sul-americanos em função da criação de um bloco ou programa de integração econômica para o Cone Sul (Signorini, 2013) e da configuração de um novo espaço de enunciação para a língua portuguesa (Machado, 2011). O Celpe-Bras faz parte de uma política educacional e linguística mais ampla do Estado brasileiro que pretende formar cidadãos instruídos,

bilíngues, e que consigam se engajar socialmente com desenvoltura e flexibilidade intercultural, contribuindo para a integração do Brasil com seus vizinhos hispanofalantes (Schlatter et al., 2009).

No esforço de promover a integração com seus países vizinhos, o Brasil criou políticas para gerir sua língua oficial. O Celpe-Bras, sendo parte integrante dessas políticas, tem como objetivo afirmar a língua portuguesa “como um idioma de interesse estratégico para a comunicação internacional” (Dell’Isola et al., 2003, p. 154), afirmar simbolicamente o valor do português no mercado linguístico (Carvalho & Schlatter, 2011), e difundir o português como língua adicional, juntamente com aspectos da cultura brasileira (Machado, 2011).

O exame também foi elaborado para ser um instrumento direcionador das metodologias de ensino e aprendizagem de PLA, que, na época da sua criação, ainda eram predominantemente orientadas por uma visão estruturalista e tradicional (Scaramucci, 2012) e criar parâmetros de referência para profissionais de PLA para o desenvolvimento de currículos e materiais didáticos (Carvalho & Schlatter, 2011). Esperava-se que o Celpe-Bras atuasse no sentido de modificar a visão da linguagem e a cultura de aprender e de ensinar de professores e alunos (Silva, 2006). A partir de um construto teórico em que são centrais o conceito de uso da linguagem e a noção de gêneros discursivos, em detrimento do ensino estritamente baseado em conhecimentos gramaticais, o Celpe-Bras propõe parâmetros para um ensino voltado a oportunidades de uso da língua visando à participação e à interação dos educandos em diferentes situações de comunicação em língua portuguesa. Por causa desse descompasso entre a proposta do Celpe-Bras e as metodologias adotadas por instituições de ensino de PLA, desde o início foi necessário pensar na formação de professores e examinadores para que pudessem preparar seus alunos para prestar o exame. Essa formação foi prevista em dois momentos: durante os eventos de correção da parte escrita do Celpe-Bras, em Brasília, onde estariam reunidos professores das instituições que aplicam o exame; e durante o credenciamento de novos postos aplicadores no Brasil e no Exterior, onde um membro da comissão desenvolveria uma oficina de formação com os professores (Schlatter, 2014).

De acordo com o que foi exposto anteriormente, aponto para os objetivos e propósitos que envolveram a criação do Celpe-Bras e que se constituem, de acordo com o modelo que proponho neste ensaio, nas políticas linguísticas oficiais ou declaradas da área de PLA:

- a) Ser uma referência de proficiência para aqueles que precisam estudar ou trabalhar no Brasil ou no exterior usando o português e para professores e profissionais de PLA;
- b) Produzir um saber do Brasil sobre a língua portuguesa, legitimando as práticas e as pesquisas dos profissionais da área de PLA;
- c) Formar, no âmbito do Mercosul, cidadãos bilíngues favoráveis à integração e capazes de se engajar socialmente com desenvoltura e flexibilidade intercultural;

- d) Promover, difundir e afirmar a língua portuguesa internacionalmente;
- e) Direcionar o ensino e a aprendizagem de PLA, modificar a visão de linguagem de professores e alunos, formar professores de PLA e criar parâmetros de referência para profissionais de PLA para o desenvolvimento de currículos e materiais didáticos.

3.3 Analisando a relação entre os propósitos de política linguística do Celpe-Bras e as materializações desses propósitos

O objetivo desta seção é verificar se existem e como se dão materializações influenciadas pelo Celpe-Bras e como o exame está presente nos discursos construídos em torno dele. Minha intenção não é reduzir as materializações aqui analisadas a repercussões do Celpe-Bras, como uma relação unívoca, uma vez que há muitos aspectos que podem influenciar como se ensina e se aprende uma língua, e sim averiguar como o exame está presente nos discursos dos agentes que lidam com ele e como influencia as suas materializações. Se um professor realiza uma atividade, uma prova ou planeja sua aula baseando-se no Celpe-Bras, acredito que o exame está repercutindo sobre esse agente. Por isso, foram selecionados trabalhos de cunho etnográfico, com séries de dados que permitem apontar como os objetivos e os propósitos do Celpe-Bras se concretizam em determinados espaços, ou pesquisas com relatos e depoimentos de professores e pesquisadores de PLA ou gestores de centros de PLA sobre materializações com base no exame. Essas pesquisas trazem não apenas dados e situações em que o Celpe-Bras está presente, como também as vozes dos agentes que lidam com o exame. Pesquisas com enfoque teórico, como por exemplo sobre a validade e a confiabilidade do exame e análises de enunciados e tarefas, não foram consideradas nesta seção. Na análise de materiais didáticos, utilizei também um exemplo de unidade didática disponível no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE). Para mapear as pesquisas e os eventos relacionados ao Celpe-Bras, utilizei, respectivamente, as publicações disponíveis no Acervo Celpe-Bras e as pesquisas resultadas da busca em repositórios de universidades brasileiras, detalhada no capítulo 2, e os *sites* da UFRJ e da Unicamp, sedes do I e do II Simpósio Internacional Celpe-Bras.

Busquei compor um quadro amplo de materializações, por isso incluí pesquisas em diferentes contextos (no Brasil, no exterior, em universidades, em Centros Culturais Brasileiros etc.). Na próxima subseção, portanto, serão tratadas como instâncias de materialização dos objetivos e dos propósitos do Celpe-Bras formação de professores de PLA, ensino de aprendizagem de PLA, reestruturação de currículos de PLA, produção de materiais didáticos de PLA, pesquisas em PLA e eventos sobre o Celpe-Bras.

3.3.1 Formação de professores de PLA

Esta subseção trata de exemplos de repercussões do Celpe-Bras na formação de professores, entendendo-a como momentos de resolução de problemas, de troca de experiências e de ajuda entre professores de PLA. Nesses exemplos, o Celpe-Bras é ponto de partida para discussões entre professores ou emerge nessas discussões, com vistas à resolução de problemas. As repercussões aqui analisadas ocorreram em um Instituto Cultural latino-americano, na Universidade Federal de Sergipe e nos eventos de correção do Celpe-Bras, geralmente realizados em Brasília.

3.3.1.1 Formação continuada em um Instituto Cultural Brasileiro

Costa (2013), em dissertação sobre práticas de formação de professores em um Instituto Cultural Brasileiro latino-americano, analisa 30 eventos, em ambientes formais, como reuniões pedagógicas, e informais, como encontros entre os professores em outros momentos e espaços do Instituto, que considera relevantes para a discussão sobre formação de professores naquele lugar. Baseado em estudos que entendem a formação de professores como integrantes das práticas cotidianas das equipes e dos lugares onde as ações ocorrem, Costa (2013) defende que “nos momentos de formação os participantes se engajam para cumprir o propósito de resolver conjuntamente uma situação problemática relacionada a sua atuação como professor no Instituto em questão e orientam-se para um tópico relacionado à sala de aula” (p. 19). Como exemplos de eventos de formação estão conversas sobre o livro didático adotado, relatos sobre experiências de sala de aula, discussões sobre avaliação, aspectos de gramática, questões trabalhistas etc. Sua pesquisa se torna particularmente relevante, uma vez que a maioria dos professores de PLA que trabalham em Institutos Culturais Brasileiros não possui formação inicial na área de línguas.

Os participantes em foco na análise foram 12 professores, a coordenadora pedagógica do Instituto e o próprio pesquisador. De acordo com o autor, dentre os eventos por ele observados, foram temas geradores de ações de formação a gramática, a avaliação – com prioridade para o **Celpe-Bras como orientador de práticas de produção de instrumentos de avaliação** –, a utilização do livro didático e o ensino de cultura (p. 65, ênfase acrescida). Além de adotarem o livro didático *Novo Avenida Brasil* 1, 2 e 3 (REFS), os professores do Instituto elaboram materiais didáticos, lançam mão de materiais de apoio sobre temas de gramática e cultura, ditados, provas orais, trabalhos finais para os cursos, e utilizam o Celpe-Bras, como, por exemplo, os elementos provocadores da parte oral para desencadear discussões em sala de aula. O Celpe-Bras funciona, ainda, como um parâmetro que a comunidade de professores do Instituto toma para avaliar a relevância dos conteúdos ensinados aos

alunos (Costa, 2013).

O Instituto oferece seis cursos de língua portuguesa organizados por níveis, tendo o *Novo Avenida Brasil* como referência. Ademais, são produzidos materiais de apoio sobre temas de gramática e cultura, e são oferecidos cursos de capoeira e samba. Como único posto aplicador do Celpe-Bras no país, o Instituto disponibiliza cursos preparatórios para o Celpe-Bras um mês antes de as provas serem aplicadas e presta assessoria aos estudantes que se candidatam aos programas PEC-G e PEC-PG.

Destaco três eventos de formação analisados por Costa (2013), em que o Celpe-Bras estava presente:

- 1) Criação de material didático sobre acentuação;
- 2) Revisão e reelaboração de instrumentos de avaliação do Instituto;
- 3) Discussão, pelos professores, sobre como ensinar a escrever um texto de apresentação para uma fundação (tarefa do Celpe-Bras).

O primeiro evento destacado se trata de uma reunião pedagógica, em que a coordenadora pedagógica Sônia²⁵ discute com outros quatro professores do Instituto sobre a criação de um material para ensinar acentuação gráfica aos alunos, tendo em vista o Novo Acordo ortográfico da língua portuguesa. Nesse evento, Sônia explica que saber acentuar as palavras é importante, mas não é decisivo (“tem erros muito mais sérios [do que a falta de acentuação], porque geralmente a parte de acentuação, em raríssimas palavras vai prejudicar a compreensão do texto”, Diário 11, p. 4 e 5 – Observação participante; Costa, 2013, p. 97), pois em muitos contextos, a falta de um acento não interfere na compreensão de um texto. A professora dá exemplos relacionados com as práticas de avaliação do exame Celpe-Bras, como um candidato que, mesmo não tendo colocado acentos em suas produções textuais, ficou com Avançado no exame, pois, para ela, acentuação não é um conteúdo importante para a obtenção desse nível. A discussão suscita perguntas e comentários dos demais participantes. Ao passo que Augusto se interessa pela correção do Celpe-Bras, a professora Caroline atenta que “como o texto foi coeso, coerente, ele [o candidato Avançado] fez as estruturas todas do texto, né, o que que é uma acentuação gráfica?” (Diário 11, p. 4 e 5 – Observação participante; Costa, 2013, p. 99.). Embora Sônia compartilhe da ideia de Caroline, ela acredita que é importante ensinar acentuação e que os professores saibam as regras, garantindo boas explicações em sala de aula.

Dessa maneira, durante a reunião pedagógica observada por Costa (2013), entendo que o Celpe-Bras é tomado pelos professores como referência de proficiência em língua portuguesa e como parâmetro para o desenvolvimento de materiais didáticos, na medida em que medeia a relevância dos

25 Os nomes utilizados para fazer referência aos participantes da pesquisa de Costa (2013) são pseudônimos, que serão mantidos neste trabalho conforme o texto original.

conteúdos trabalhados em sala de aula. A acentuação gráfica foi considerada importante, não pela memorização de regras apenas, mas na medida em que um acento (ou a falta dele) pode gerar problemas de compreensão de um determinado texto, ou seja, a adequação gramatical e lexical está a serviço da adequação textual, conforme os critérios de avaliação do Celpe-Bras. Isso é evidenciado quando um dos professores traz à tona o fato de um dos candidatos ao Celpe-Bras ter certificação Avançada, mesmo não tendo acentuado nenhuma palavra em suas produções textuais. Esse candidato alcançou um nível Avançado de proficiência porque a falta de acentos não acarretou problemas de compreensão das suas produções. Um conteúdo estritamente gramatical, que poderia estar presente de forma descontextualizada em livros didáticos e em questões de provas baseadas numa abordagem mais estruturalista, em que saber a regra é saber a língua, foi considerado pelos professores, tendo como referência os critérios de avaliação do Celpe-Bras, como menos importante do que a coesão e a coerência de um texto, ou seja, o sentido foi colocado acima de regras e estruturas linguísticas. Mesmo quando o uso da acentuação foi tornado relevante e decisivo, ele o foi pelas mudanças de sentido que pode acarretar.

A fala da professora Caroline e o entendimento de Sônia também revelam um conhecimento firme sobre o construto teórico do Celpe-Bras e sobre o conceito de proficiência por ele tomado, que as orientam quanto ao que deve ser ensinado e como deve ser ensinado em sala de aula. Esse conhecimento é compartilhado com os demais participantes, a partir do interesse de um deles pela correção do exame, configurando um momento de formação de professores e de compartilhamento de informações.

O segundo evento aqui destacado, também uma reunião pedagógica, se relaciona com a revisão e a reelaboração de instrumentos de avaliação do Instituto, tendo em vista modificações curriculares acarretadas pela adoção do livro *Novo Avenida Brasil*. Nesse evento, os professores se dividem em grupos que vão revisar e reelaborar instrumentos de avaliação. Duas professoras, Karen e Flávia, são designadas para trabalhar com os elementos provocadores do Celpe-Bras para utilizá-los nas provas orais do instituto. Junta-se a elas, posteriormente, Caroline, designada por Sônia por não conhecer esses elementos. Durante esse evento, Flávia, Karen e Caroline separam elementos provocadores por edição do exame Celpe-Bras. Enquanto o fazem, Caroline tem a oportunidade de manusear e observar os elementos e de conhecer mais sobre o exame e a aplicação da parte oral (“Como é feita a prova do Celpe? Tem a parte escrita e depois tem a parte oral”, Diário 5, p. 13, 14 e 15 – observação participante; Costa, 2013, p. 114) através de relatos de experiências das suas colegas, professoras mais experientes e que já haviam trabalhado com o Celpe-Bras. De acordo com Costa (2013), “o Celpe-Bras é tacitamente interpretado pelos participantes como um construto de avaliação válido o suficiente para que interfira em suas práticas cotidianas” (p. 114), e “as professoras lidam

com o que o exame pressupõe como proficiência oral e com o formato da prova e sinalizam desejar que tal formato passe a integrar suas práticas de avaliação” (p. 114).

Nessa reunião uma professora menos experiente assume o papel de aprendiz e tem a oportunidade de aprender e conhecer mais sobre o exame Celpe-Bras, seja através de exemplares de elementos provocadores da parte oral do exame, seja através de relatos de experiências de pessoas que já trabalharam com ele. Nesse intercâmbio de informações e conhecimento, o funcionamento da parte oral e os critérios de avaliação do exame são evidenciados por duas participantes, e todas demonstram querer que isso se reflita nos instrumentos de avaliação do instituto. Sendo assim, é necessário que os professores desse lugar compreendam muito bem os pressupostos teóricos do exame, a condução da parte oral e os critérios de avaliação, de modo a poder operacionalizá-los. Mais uma vez, o Celpe-Bras está sendo utilizado como referência de proficiência para aqueles professores construírem seus instrumentos avaliativos.

No terceiro evento destacado, ocorrido durante um intervalo entre aulas, três participantes se encontram na cozinha e discutem o trabalho de produção escrita em sala de aula a partir de uma tarefa²⁶, parte de uma antiga prova do Celpe-Bras. Por ordens institucionais, a partir do quarto nível, os professores devem trabalhar com as tarefas da parte escrita do exame em sala de aula. Nesse contexto, Karen e Lúcia recorrem a Alberto para tirar dúvidas, e os três discutem, com base no construto teórico do Celpe-Bras, sobre a noção de gêneros discursivos. Ao passo que Karen e Lúcia demonstram insegurança quanto ao gênero solicitado na tarefa (“Texto de apresentação? Para um guia. O formato, qual é?” e “Como é que faz um texto de apresentação prum guia”, Diário 13, p. 6, 7 e 8 – observação participante; Costa, 2013, p. 131), Alberto demonstra ter domínio sobre o construto teórico do exame (“Bom, vocês entendem que não existe uma fórmula pra isso porque isso socialmente vai ser uma configuração, né...”, Diário 13, p. 6, 7 e 8 – observação participante; Costa, 2013, p. 131) e orienta as professoras para o trabalho com o gênero em questão em sala de aula. Alberto também explica às colegas sobre a correção da parte escrita do Celpe-Bras.

Embora os cursos regulares do Instituto estejam pautados pela divisão do livro didático *Novo Avenida Brasil*, o fato de o Instituto ter cursos preparatórios para o Celpe-Bras todos os anos e de o trabalho com as tarefas da parte escrita do exame ser uma exigência institucional a partir do quarto nível apontam para uma influência do Celpe-Bras no currículo desse lugar. Dada essa realidade, os professores devem estar preparados para trabalhar as tarefas de produção escrita, preparação essa que passa pelo conhecimento do construto teórico do exame, pelos critérios de avaliação e pela seleção de informações e conteúdos relevantes para serem estudados. No evento relatado, os professores estão

26 Fundação Darcy Ribeiro, de 2006.

compartilhando dúvidas e conhecimentos, permitindo que se formem mais adequadamente para trabalhar o Celpe-Bras em aula. Alberto demonstra compreender bem o conceito de gênero discursivo vinculado ao Celpe-Bras, como tipos relativamente estáveis de textos, ao afirmar que gêneros não são feitos através de fórmulas, mas através de construções e negociações sociais. O que é tornado relevante pelos professores não é o conhecimento sobre a língua ou estruturas gramaticais isoladas, e sim, o trabalho com os gêneros discursivos, atentando para o seu papel social e para o modo de construção desses gêneros. Nesse evento, o construto do Celpe-Bras é responsável pela orientação do ensino desses professores.

Para finalizar, destaco ainda o relato de Costa (2013) de que, de 2006 a 2011, no instituto cultural, “muito se realizou em conjunto: elaboração de materiais didáticos e de novos instrumentos de avaliação, **discussões sobre o construto teórico do Celpe-Bras**, criação de novos cursos” (p. 16, ênfase acrescida).

Considerando o que foi exposto ao longo desta subseção, o Celpe-Bras pode ser considerado instrumento de política linguística, por ser utilizado para criar e influenciar materializações, por repercutir sobre currículo e por manipular o repertório linguístico e o material de ensino no Instituto observado por Costa (2013). O exame materializou objetivos de política linguística nesse lugar, na medida em que serviu como referência de proficiência para os professores, que elaboraram critérios de avaliação com base no exame; na medida em que seu construto teórico foi discutido pelos professores e utilizado como base para o desenvolvimento de materiais didáticos – para a seleção do que e como será ensinado – e do currículo, com destaque para cursos preparatórios Celpe-Bras e o trabalho com as tarefas do exame a partir do quarto nível; na medida em que seu construto teórico possibilitou discussões frutíferas e enriquecedoras para os professores, que puderam se formar para trabalhar de acordo com as orientações do exame em sala de aula. Nesse instituto, portanto, o Celpe-Bras foi instrumental para orientar os professores quanto ao ensino e avaliação de língua portuguesa.

3.3.1.2 Formação inicial na Universidade Federal de Sergipe

A Universidade Federal de Sergipe conta com um grupo de pesquisa sobre o Ensino de Português para Estrangeiros, que mantém um projeto chamado *Aprimoramento do Processo de Ensino de Português como Língua Materna (PLM) e como Segunda Língua (PL2)*, cujo objetivo é “fortalecer a formação docente dos estudantes de licenciatura do Curso de Letras da UFS” (Almeida, 2012, p. 12). Por intermédio desse grupo de pesquisa, duas alunas ensinaram português por um semestre para intercambistas da UFS, em que se evidenciou o efeito retroativo do Celpe-Bras, já que

ele serviu como base para a elaboração das atividades de avaliação de aprendizagem dos alunos estrangeiros e como referência de ensino para as professoras.

De acordo com Almeida (2012), professora responsável pelo grupo de pesquisa, as atividades de avaliação desenvolvidas durante as aulas de Português para Estrangeiros “foram **fundamentadas no Celpe-Bras** por este avaliar as habilidades de compreensão e produção oral e escrita de forma interligada e por as suas questões serem pautadas na abordagem comunicativa” (p. 2, ênfase acrescida), contribuindo para que o ensino de PLA na universidade seja pautado pelo construto teórico do exame. O discurso da professora evidencia a repercussão do Celpe-Bras nas atividades de avaliação desenvolvidas pelo grupo de pesquisa. Analiso, no que segue, três dessas tarefas: as duas primeiras foram aplicadas no início do curso como maneira de avaliar o nível dos alunos; e a última, por sua vez, foi a avaliação final do curso em questão.

Tarefa 1

1. Queremos conhecer você um pouco. Assim, fale o seu nome e sua idade, escreva sobre o seu país, os seus costumes e a sua família.

Escreva entre 05 e 07 linhas.

Figura 6. Tarefa 1 do curso de PLA da UFS (Almeida, 2012, p.14).

A tarefa 1 é mais simples do que as demais, tratando-se de uma tarefa de produção escrita em que o aluno estrangeiro deve se apresentar, dar algumas informações pessoais e falar a respeito do seu país e dos seus costumes. Embora seja de produção escrita, essa tarefa se assemelha muito aos cinco primeiros minutos da interação face a face do Celpe-Bras, em que o candidato deve estabelecer uma conversa com conteúdos mais próximos e familiares a ele, se apresentando e contando um pouco sobre a sua rotina, seu interesse pelo português, entre outros tópicos. Através da tarefa 1, cria-se a oportunidade para que as professoras conheçam melhor o aluno, de onde ele vem e um pouco da sua visão de mundo.

Tarefa 2

2. Imagine que você esteja organizando uma campanha de conscientização ambiental na universidade, onde você está estudando. Escreva um texto para ser colocado no mural, explicando como é a reciclagem no Brasil e o porquê de ela ser um novo sinônimo de Pobreza.

Reciclagem no Brasil, um Novo Sinônimo de Pobreza



A reutilização de materiais no Brasil está muito mais associada ao valor de mercado e aos altos níveis de pobreza e desemprego do que à educação e à conscientização ambiental.

Um país onde apenas 2% do lixo produzido são coletados de forma seletiva, curiosamente é também recordista mundial em reciclagem de latas de alumínio.

No ano passado, esta matéria-prima reaproveitada chegou a 89% do total consumido pelas indústrias, segundo pesquisa sobre Desenvolvimento Sustentável, do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), divulgada ontem.

Figura 7. Tarefa 2 do curso de PLA da UFS (Almeida, 2012, p. 14)

A tarefa 2 também é uma tarefa de produção escrita, porém mais elaborada. Colocando-se no lugar de alguém que está organizando uma campanha de conscientização ambiental na UFS (enunciador), o aluno deve escrever um texto (gênero implícito) para ser fixado num mural (interlocutores), explicando como é a reciclagem no Brasil e por que ela é um novo sinônimo de pobreza (propósitos). Para realizar a tarefa 2, o aluno tem um texto base de leitura (fonte não informada) sobre a reciclagem no Brasil, da qual se pode obter informações sobre o tema da tarefa. Essa tarefa é influenciada pelos princípios norteadores do Celpe-Bras, uma vez que há uma situação comunicativa clara, evidenciada no enunciado da tarefa através da interlocução projetada.

A avaliação não está pautada por conhecimentos puramente gramaticais ou de estruturas linguísticas, com preenchimento de lacunas ou respostas descontextualizadas. Com efeito, é o manejo do gênero textual e a mobilização dos recursos linguísticos adequados que estão sendo avaliados na tarefa 2. O aluno deve assumir um papel hipotético, conforme muitas tarefas do Celpe-Bras, colocando-se na posição de alguém que vive numa realidade brasileira e que deve mobilizar conhecimentos a respeito de um grande problema no Brasil para cumprir o propósito da tarefa.

Tarefa 3

AVALIAÇÃO DE PORTUGUÊS COMO SEGUNDA LÍNGUA

Recentemente em um dos poços de petróleo explorado por uma empresa estrangeira, ocorreu um vazamento na Bacia de Campos, situada no Rio de Janeiro, pondo em risco a vida marinha local. Imagine que você fosse postar no blog, seu ponto de vista com relação ao fato ocorrido, e as providências que o governo do estado do Rio de Janeiro tem tomado a fim de minimizar os impactos ambientais. Crie um texto tendo como base o artigo acima, utilizando os tempos e os modos verbais estudados durante o semestre.

Figura 8. Tarefa 3 do curso de PLA da UFS (Almeida, 2012, p. 16).

Nessa tarefa, o aluno (enunciador) deve escrever um *post* em um *blog*²⁷ (gênero), provavelmente direcionado a professores e alunos da UFS (interlocutores), para se posicionar a respeito de um vazamento em um poço de petróleo no Rio de Janeiro e narrar o que o governo do estado tem feito para minimizar os impactos ambientais (propósitos). Para criar sua produção escrita, o aluno toma como base um artigo de jornal (fonte não citada) sobre o vazamento de petróleo e deve utilizar os tempos e os modos verbais estudados no curso de PLA.

Assim como na tarefa 2, a tarefa 3 apresenta uma situação sociocomunicativa possível de existir na vida real, pressupõe um indivíduo engajado socialmente e avalia as habilidades de compreensão e produção escrita de maneira inter-relacionada – o aluno deve ler o texto base e compreendê-lo para, em seguida, produzir um texto escrito –, devendo utilizar os recursos linguísticos aprendidos em sala de aula para cumprir o propósito desejado. Mais uma vez, o construto teórico do Celpe-Bras serviu não apenas para a elaboração das tarefas, mas como referência para a análise e a avaliação da produção de um dos alunos. De acordo com Almeida (2012), “para analisar e avaliar os textos produzidos por um dos aprendizes envolvidos no projeto, foram construídas tabelas de parâmetro baseadas no Celpe-Bras [...]” (p. 12), cujo modelo “fornece ao pesquisador mais consistência no momento de analisar o texto do estudante” (p. 13).

Através das tarefas apresentadas acima, pode-se afirmar que o Celpe-Bras foi utilizado pelas professoras como parâmetro de proficiência, ao ser utilizado para nivelar os alunos, e como referência para a elaboração de tarefas de avaliação. Para a elaboração dessas tarefas, as professoras se basearam no construto teórico do Celpe-Bras, utilizando as abordagens comunicativa e intercultural, enfatizando o uso da língua para cumprir determinados propósitos, em situações sociocomunicativas possíveis de acontecerem no mundo real. Quanto à avaliação, os critérios se assemelham aos utilizados pelos corretores oficiais do Celpe-Bras, e a atividade final possibilitou que os alunos se

²⁷ A pesquisa não traz informações a respeito do blog mencionado na tarefa 3, portanto não sei exatamente a quem ele é destinado. Acredito, contudo, que os interlocutores projetados nessa tarefa devam ser estudantes e professores da universidade onde o curso está sendo realizado.

formassem como sujeitos engajados socialmente, escrevendo para intervir na realidade. Ademais, vale lembrar que as professoras desse curso de PLA são estudantes de Letras e que tiveram a oportunidade de discutir sobre o construto teórico e os critérios de avaliação do Celpe-Bras no grupo de pesquisa da qual fazem parte, contribuindo para que formulassem um conceito de linguagem, ensino e avaliação e direcionassem sua materialização, de modo que esteja condizente com as visões subjacentes ao exame.

3.3.1.3 Correção do Celpe-Bras e credenciamento de postos aplicadores: iniciativas que visam à formação de professores

Os dois casos analisados anteriormente constituem exemplos de formação continuada de professores, no Instituto Cultural Brasileiro, e formação inicial, na Universidade Federal de Sergipe, através de momentos de troca, reflexões e resolução de problemas entre professores de PLA. Além da formação que ocorre no cotidiano das instituições, os professores de PLA têm a possibilidade de participar de dois grandes momentos de formação, propiciados pela Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras, a saber: o processo de correção da parte escrita do exame, que atualmente é feito *online*, através de um sistema eletrônico de avaliação, e o credenciamento de postos aplicadores do exame Celpe-Bras. Os eventos de correção da parte escrita promovem formação tanto de examinadores quanto de professores que desejem preparar seus alunos para o Celpe-Bras, ao passo que, no credenciamento de postos aplicadores, é desenvolvida uma oficina de formação com os professores da instituição (Schlatter, 2014).

Antes de ser *online*, a correção da parte escrita do Celpe-Bras era realizada na modalidade presencial²⁸, geralmente em Brasília, por professores de diferentes IES e de instituições de fora do Brasil onde o exame é aplicado. Os encontros de correção da parte escrita promoviam a formação continuada de profissionais de PLA a respeito dos pressupostos teóricos do exame, promovendo oportunidades para debate, troca de informações, atualização e mudanças nas práticas de ensino e na elaboração de materiais didáticos na área (Carvalho & Schlatter, 2011, p. 270). Nesses encontros, a Comissão Técnica estabelecia os critérios de avaliação que comporiam as grades de avaliação dos textos dos candidatos da parte escrita. Uma vez criadas as grades, os critérios de avaliação eram refinados com base em amostras de textos produzidos pelos examinandos. Dessa maneira, respostas que não haviam sido esperadas pela Comissão Técnica, que podem refletir diferentes concepções

28 O modelo de correção *online* do Celpe-Bras é ainda muito recente. Como não encontrei documentos que fizessem menção a esse modelo de correção, optei por explicar somente as correções presenciais.

culturais a respeito de uma determinada situação sociocomunicativa, eram reconsideradas e acrescentadas às grades das tarefas.

A avaliação da parte oral do Celpe-Bras, por sua vez, é feita nos próprios postos aplicadores. Por isso, os examinadores do posto devem possuir, obrigatoriamente, “o português como língua materna ou proficiência em português comprovada por meio do certificado Celpe-Bras no nível Avançado Superior” e

as habilidades necessárias para conduzir o processo de aplicação das provas, **conhecer o construto teórico do Exame**, saber planejar e conduzir as interações, manejar os equipamentos utilizados, **conhecer a grade de avaliação, compreender bem as delimitações de níveis do Celpe-Bras** e agir com cordialidade, lembrando-se de que estão em situação formal de interação” (INEP, p. 17, 2013, ênfase acrescida).

Quando credenciados pelo INEP, os postos aplicadores recebem membros da Comissão Técnica do Celpe-Bras para realizar treinamento e capacitação de professores, de modo a garantir as habilidades necessárias para a aplicação da prova.

Um desses treinamentos aconteceu em 2013, levado a cabo pela professora Regina Dell'Isola, membro da Comissão Técnico-Científica do Exame Celpe-Bras, que ficou encarregada de avaliar as condições de cinco Centros Culturais Brasileiros na África, na África do Sul, em Angola, Cabo-Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, e coordenar um evento de capacitação dos professores daquelas instituições. Conforme Dell'Isola (2015),

Constatamos que os centros culturais dispõem de infraestrutura necessária para serem credenciados, após avaliação dos requisitos de seleção e de atuação de examinadores que foram orientados quanto aos procedimentos de aplicação das provas escrita e oral do exame. Para isso, foram registradas as atividades realizadas nos Centros Culturais Brasileiros desses seis países, foi feito um levantamento sobre as condições das instituições com vistas ao futuro credenciamento e apresentadas sugestões de encaminhamentos para questões levantadas pelos participantes do evento. As orientações constantes na referida portaria foram atendidas, e nossos objetivos foram atingidos (p. 34).

Durante o evento de capacitação, os diretores dos CCBs se reuniram pela primeira vez, possibilitando a troca de experiências entre eles e a qualificação dos professores para aplicar o Celpe-Bras.

Entendo que os treinamentos oferecidos pelos membros da Comissão Técnica do Celpe-Bras se constituem em momentos de formação de gestores, professores e profissionais de PLA que exercem sua profissão nos CCBs ao redor do mundo. Através do treinamento, estabelece-se uma relação entre a Comissão Técnica – conhecedora dos pressupostos teóricos e dos critérios de avaliação do Celpe-Bras – e os diversos profissionais envolvidos no processo de aplicação e correção da prova nos CCBs, permitindo que estes conheçam o exame a fundo, utilizando-o como norteador de ensino e aprendizagem de PLA e como referência de proficiência, segundo a qual os candidatos serão avaliados quando prestarem a prova. Tanto a correção da parte escrita como as capacitações promovidas pela Comissão Técnica são momentos de formação que complementam as experiências dos gestores, professores e profissionais de PLA em seus locais de atuação. Acredito que esses

agentes repensem sua cultura de ensinar, com o objetivo de preparar melhor os candidatos que desejem prestar o exame e conseguir uma certificação adequada aos seus propósitos. A ida de um representante oficial do exame a um país estrangeiro representa, ainda, uma atitude do Estado brasileiro de reforçar sua presença internacionalmente, promovendo seus interesses e a sua língua oficial.

Chamo atenção, neste ponto, para o fato de que, se o Celpe-Bras é um instrumento de política linguística, é necessário haver agentes para operá-lo. Compreendo que esses agentes são fundamentais para que objetivos de política linguística se materializem e se convertam em políticas de fato. Em muitos casos, são os Membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras os responsáveis pela utilização desse instrumento para manejar as políticas linguísticas.

3.3.2 Ensino e aprendizagem de PLA

Esta seção trata de repercussões do Celpe-Bras na cultura de ensinar e de aprender PLA, considerando professores e alunos. O primeiro caso é de um curso preparatório Celpe-Bras, na UFRGS, no qual se evidencia o efeito do Celpe-Bras em modificar percepções de professores e alunos sobre como ensinar e aprender a língua portuguesa. O segundo, evidencia mudanças profundas em uma sala de aula do Instituto Cultural Brasil-Venezuela, em que, a partir da introdução do Celpe-Bras, se começou a trabalhar fortemente com gêneros discursivos e a serviço da língua em uso.

3.3.2.1 Modificando a perspectiva de proficiência de alunos do preparatório Celpe-Bras na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

A Universidade Federal do Rio Grande do Sul conta com o Programa de Português para Estrangeiros (PPE), em funcionamento desde 1994. Além de cursos regulares para os níveis Básico I e II, Intermediário I e II e Avançado, o PPE desenvolve cursos com temáticas específicas, como Literatura Brasileira, Cinema Brasileiro, História e Cultura Gaúcha e o Preparatório Celpe-Bras, com duas edições anuais, cada uma de 20 horas, distribuídas em cinco encontros. Como o objetivo desse curso é que os alunos conheçam o Celpe-Bras e se preparem para a prova, eles recebem uma apostila com diversas tarefas de áudio, vídeo e escrita do exame de anos diferentes e devem produzir textos em aula, com orientação dos professores, que serão corrigidos e entregues no encontro seguinte, tendo como critério de avaliação as grades oficiais do exame.

Foi no primeiro semestre de 2008 que Li (2009) acompanhou três alunas chinesas e dois professores do curso preparatório para o Celpe-Bras do PPE, focalizando as atividades desenvolvidas

nesse curso e as atividades extraclasse realizadas pelas alunas para se preparar para o exame. Através de um diário de campo, de observações em sala de aula e de entrevistas com as alunas chinesas e os professores do curso preparatório, Li (2009), conclui que houve mudança na percepção das alunas sobre aspectos relacionados ao uso da linguagem (p. 76).

Conforme aponta a autora, o curso preparatório Celpe-Bras já é um efeito retroativo do Celpe-Bras, já que todas as suas atividades são dirigidas para o exame (p. 89). Os professores do curso observado por Li, que eram ou já tinham sido, na época da pesquisa, corretores oficiais do Celpe-Bras, precisavam conhecer bem e dominar o construto teórico do Celpe-Bras, bem como os critérios de avaliação, para que pudessem preparar os alunos adequadamente, de modo que entendessem a natureza do exame e o que este entende por uso da linguagem. Os conceitos norteadores do Celpe-Bras assumiram, nesse caso, o papel de orientador de ensino pelos professores e de aprendizagem pelos alunos.

Tendo sido professor por duas vezes do Curso Preparatório Celpe-Bras/UFRGS, em 2014/2 e 2015/2, posso atestar pessoalmente que os critérios de avaliação do Celpe-Bras estão presentes em todas as aulas. É bastante frequente que os professores perguntem aos alunos 'quem está escrevendo?', 'quem vai ler este texto?', 'que tipo de linguagem será utilizada?', 'quais palavras são mais ou menos formais neste caso?', de modo a chamar atenção para a interlocução almejada e para a importância do entendimento dos enunciados das tarefas. Também quando avaliam os textos, os professores dão *feedbacks* baseados nas grades de correção oficiais e nos níveis de proficiência do Celpe-Bras, atentando para deixar claro o que o gênero proposto demanda em termos de produção escrita. O curso possibilita, na minha visão, momentos de formação de professores e de reflexão linguística pelos alunos, já que muitos deles chegam na primeira aula sem nunca terem lido nada sobre o Celpe-Bras e se surpreendem pelo fato de o exame não ser composto de itens de múltipla escolha.

No início do curso observado por Li, em 2008, foram apresentadas e discutidas as características, a visão sobre o uso da linguagem e os critérios de avaliação do Celpe-Bras, sendo a adequação contextual a base do trabalho dos professores, tendo em vista o seu peso nas grades de avaliação oficiais do exame. Também se trabalhou com alguns elementos provocadores do exame, utilizados pelos alunos para interagir entre si e entenderem os critérios de avaliação. A análise das provas do Celpe-Bras e o trabalho com gêneros do discurso “organizam a maioria das atividades do curso [...]”, visando a “**dar oportunidades de prática** principalmente em relação à parte coletiva do exame e aos aspectos que compõem as condições de recepção e de produção propostas nas tarefas” (Li, 2009, p. 64, ênfase acrescida). As vinhetas escritas pela pesquisadora evidenciam a preocupação dos professores em explicitar bem os enunciados das tarefas e trabalhar aspectos do gênero do discurso, como formato, interlocutor, propósito e tipo de linguagem, antes e depois de os alunos

fazerem as tarefas do Celpe-Bras. No que diz respeito à compreensão de áudios e vídeos, os professores orientaram os alunos a não entender palavra por palavra, como vinham fazendo em seu aprendizado de língua, mas a entender informações para cumprir o propósito da tarefa, salientando que “o propósito desse exame é avaliar o uso da língua nas situações sociais, as habilidades comunicativas e não compreensão de palavras ou frases” (Li, 2009, p. 70).

A pesquisa de Li (2009) sugere que a percepção das alunas chinesas, participantes da pesquisa, sobre a maneira de aprender uma língua se modificou durante a preparação para o exame: sua compreensão da perspectiva de proficiência como uso da linguagem e sua busca por lidar com textos autênticos também na vida cotidiana, como preparação para o exame, sugerem um efeito retroativo positivo do Celpe-Bras na trajetória de aprendizagem de língua portuguesa dessas alunas. Um trecho de uma entrevista com Rosa²⁹, uma das três estudantes chinesas acompanhadas, mostra a influência do curso preparatório sobre o processo de realizar as tarefas do exame

110 – A sugestão do professor sobre como preparar para o exame e as práticas nas aulas tem ajudado nas suas atividades de preparação fora do curso?

111 – R: A sugestão do professor sobre como ouvir rádio ajuda. E as práticas nas aulas ajudam a minha compreensão oral também. Acho que a produção textual não é fácil de mudar em pouco tempo por que isso depende mais da acumulação ao longo do tempo. **O que o curso mudou é a minha forma de pegar informações no áudio e vídeo e também a forma de organizar o texto.** (Li, 2009, Entrevista com Rosa, 26/06/2008, p. 71, ênfase acrescida).

A partir de anotações do caderno de Rosa, pode-se ver que o trabalho com gêneros do discurso foi feito ao longo do curso, destacando aspectos linguísticos e contextuais mais comuns em determinados tipos de gêneros, orientando os alunos na preparação para a prova e para o aprendizado de PLA,

Anotações que a aluna Rosa fez no caderno:

Resumo sobre gêneros:

a) Biografia (exemplos como texto sobre Gilberto Gil):

1. Abertura do texto geralmente é uma frase que elogia a pessoa. Por exemplo: Meliane Aliverti, uma excelente violoncelista...

Fechamento do texto geralmente é uma conclusão. Por exemplo: Por causa disso, ela é uma personagem bem importante para ...

b) Notícia:

tem título

com frase mais longa

detalhes sobre a notícia

c) Cartaz:

linguagem: mais direta e interativa

tem título

d) Texto introdutório:

um texto que faz uma conclusão da ideia principal do texto original

linguagem: poder haver conversas com o leitor ou mais impessoal (anotações do caderno de Rosa, 12/04/2008) (Li, 2009, p. 77).

29 Pseudônimo utilizado por Li (2009), mantido por mim nesta pesquisa.

Analisando as atividades extraclasse das três alunas observadas, Li (2009) conclui que as alunas “compreendem a natureza do exame e o que significa “uso da linguagem” (p. 88). Apesar de duas das três alunas ainda considerarem importante memorizar novas palavras, todas procuraram interagir mais com textos autênticos que circulam no Brasil (reportagens, programas de rádio, programas de TV etc.) e conversar e interagir com brasileiros. Para se prepararem para o Celpe-Bras, as candidatas tampouco se concentraram na preparação de regras gramaticais. Vale lembrar, contudo, que Li não acompanhou as alunas após o Celpe-Bras, portanto, não se sabe se as mudanças apontadas persistiram ou não.

A pesquisa de Li (2009), com seus depoimentos, entrevistas e análises, lança luz sobre o entendimento do Celpe-Bras como instrumento de política linguística. De fato, no estudo em questão, os pressupostos teóricos do exame são utilizados como orientadores das práticas dos professores em sala de aula (ensino) e das atividades das alunas extraclasse (aprendizagem). Os dois professores demonstram conhecer bem o exame – uma vez que já foram corretores oficiais e que, provavelmente, passaram por processos de formação no Celpe-Bras – e se apoderam das concepções teóricas de uso da linguagem e de proficiência veiculadas pelo Celpe-Bras para preparar suas aulas e conduzir os alunos a boas execuções das tarefas que lhes são solicitadas. Exemplo interessante dessa condução surge quando os professores chamam atenção para o fato de que não é necessário que os alunos compreendam palavra por palavra dos vídeos e áudios, e sim as informações-chave para a realização da tarefa, tendo em mente o que o enunciado pede (adequação contextual). Dessa maneira, os professores trabalham com gêneros discursivos em sala de aula e permitem que os alunos tenham oportunidades de refletir sobre o conceito de uso da linguagem, atentando para o que o Celpe-Bras considera relevante. Nesse momento, trabalha-se com duas habilidades integradamente, quais sejam: recepção de textos orais para produção de textos escritos.

Entendo, ademais, que os cursos preparatórios Celpe-Bras são momentos cruciais de troca entre professores e alunos, permitindo que aqueles reforcem conhecimentos sobre o exame, tirem dúvidas e possam utilizar-se do seu construto para elaborar aulas, e que estes reflitam sobre o que significa aprender e usar a língua portuguesa. Para os alunos, é também um momento de conhecer gêneros que circulam na sociedade brasileira e que entendem com mais propriedade o que é considerado formal, informal, comum, incomum, entre outros aspectos, nessa sociedade. No caso da pesquisa de Li (2009), as alunas tomam o Celpe-Bras com referência de proficiência e se preparam para a prova com base no seu construto teórico, trazendo para o seu aprendizado diário – é verdade que, mais ou menos intensamente – gêneros discursivos diversos, materiais autênticos em língua portuguesa e mais interação com falantes de português.

3.3.2.2 O trabalho com gêneros discursivos no centro da aula de PLA do Instituto Cultural Brasil-Venezuela

Em 1994, foi criado o Instituto Cultural Brasil-Venezuela (ICBV), em Caracas, com o objetivo de ensinar o português do Brasil e espanhol para estrangeiros, com vistas à integração cultural entre brasileiros e venezuelanos. Ohlweiler (2006) conta sua experiência como professora de português naquela instituição e sobre as práticas de preparação de candidatos para o exame Celpe-Bras. De acordo com a autora, a introdução desse exame foi o fator decisivo para impulsionar uma mudança, levando os professores a refletirem sobre o processo de ensino-aprendizagem naquele instituto, com o objetivo de se trabalhar “mais eficientemente na construção e desenvolvimento de instrumentos e técnicas de ensino, práticas em sala de aula e currículos mais adequados ao objetivo de alcançar a proficiência em português dos alunos ICBV” (p. 9). A partir da adoção do Celpe-Bras como referência de proficiência e da necessidade de preparar adequadamente os alunos para passarem no exame, os professores do ICBV puderam rever suas práticas.

Antes da aplicação do Celpe-Bras no ICBV, em 2001, o currículo do curso e o material didático utilizado – *Avenida Brasil* – não atendiam às necessidades de satisfazer o construto de uso da língua portuguesa subjacente à prova. Partindo dessa realidade e da necessidade de práticas escritas em português, tendo a aprovação dos estudantes no Celpe-Bras como objetivo final, o ICBV se propôs a desenhar uma proposta baseada no enfoque sócio-cognitivo-discursivo (Ohlweiler, 2006, p. 11). Nesse contexto, e preocupada com a preparação dos alunos do nível 5, o último do ICBV, para o Celpe-Bras, Ohlweiler, além de trabalhar com o *Avenida Brasil*, desenvolveu um projeto de criação de um jornal, posteriormente nomeado “Brasil Conosco”.

O jornal “Brasil Conosco” foi desenvolvido pelos alunos do último nível do ICBV, direcionado a outros alunos e professores do instituto, para que os aprendizes pudessem aplicar os conhecimentos adquiridos ao longo dos cursos em situações reais de interação, trabalhando com materiais autênticos, buscando informações sobre o Brasil e elaborando e reelaborando textos escritos. As etapas do projeto foram: práticas de leitura de gêneros textuais do meio jornalístico; seleção dos temas e das seções do jornal; produção dos textos; reescrita dos textos; diagramação e impressão do jornal; avaliação do projeto e avaliação do aluno.

Durante a primeira etapa, realizada nas três primeiras aulas do curso, Ohlweiler tentou sensibilizar os alunos para as diferenças entre os gêneros do discurso em geral, e em particular, os mais usados no meio jornalístico, através do trabalho com diversos textos de jornais, revistas e de autores brasileiros. Após a leitura desses textos, os alunos deveriam responder a uma série de perguntas relacionadas à adequação contextual daqueles gêneros, como por exemplo, qual era o seu

propósito, quem seriam seus interlocutores, quais deles poderiam estar num jornal etc., e discutir em conjunto sobre aqueles textos para reconhecer as diferenças entre eles. De acordo com Ohlweiler (2006), essa etapa

permitiu o contato com diferentes textos, a conscientização sobre as características dos diferentes gêneros e sobre a relação entre o propósito e o interlocutor da escrita e a escolha dos recursos linguísticos. Além disso, criou oportunidades para a discussão de critérios de avaliação dos textos e para a prática de revisão conjunta (p. 51).

Essa etapa representa uma reorientação de ensino muito grande, pois a professora desloca o ensino tradicional de gramática e materiais descontextualizados e traz para o centro da sala de aula discussões sobre gêneros do discurso e adequação contextual, critérios centrais para que um candidato obtenha uma boa certificação no Celpe-Bras. A professora também cria oportunidades para que os alunos desenvolvam critérios de avaliação nos mesmos moldes da Comissão Técnica do Celpe-Bras, através da discussão sobre a construção social dos gêneros e de textos autênticos.

Durante o processo de criação do jornal, os alunos eram os próprios revisores dos textos que circulariam no jornal, tomando como critérios de avaliação os mesmos que orientam a correção do Celpe-Bras, a saber: adequação ao contexto, ao propósito e ao interlocutor, coesão e coerência, adequação lexical e gramatical (Ohlweiler, 2006). Isso demonstra que a professora compreendeu o construto e a proposta do Celpe-Bras, utilizando-o como referência para propor um projeto em que os alunos teriam que utilizar os conhecimentos adquiridos para desempenhar conjuntamente uma ação no mundo, com interlocutores reais e propósitos bem definidos, nesse caso, criar um jornal para os alunos e professores do ICBV. Os alunos puderam ter contato com gêneros como crônica, reportagem, charge, entrevista e enquete, trabalhando suas características e podendo produzi-los, muitas vezes pela primeira vez. A partir de correções feitas conjuntamente pela turma, levando em consideração os critérios de avaliação do Celpe-Bras, os alunos reescreviam e refinavam os textos.

Embora ainda tenha permanecido a concepção tradicional de ensino de língua, verificada na avaliação do curso pelos alunos do último nível, o projeto foi bem-sucedido, pois permitiu o contato dos alunos com aspectos culturais da língua portuguesa e a produção de uma gama variada de gêneros discursivos em português. Na visão de Ohlweiler (2006), o projeto de criação do jornal “Brasil Conosco” “criou várias oportunidades de aprendizagem da língua portuguesa e de letramento, ou seja, de não só saber ler, mas de exercer as práticas sociais de leitura e de escrita na sociedade em que vivemos” (p. 97). O processo de criação do jornal permitiu, portanto, que os alunos tivessem momentos de engajamento social e de trocas com brasileiros.

A partir do lançamento do jornal, os professores do ICBV decidiram utilizá-lo como fonte de leitura e produção de novos textos, fazendo avaliações críticas sobre a leitura realizada. Ademais, a experiência com o jornal influenciou o planejamento de aula de outros professores do Instituto, que

decidiram trabalhar também com a metodologia de projetos, privilegiando situações reais de comunicação em língua portuguesa, em detrimento de materiais didáticos estruturalistas. Alguns exemplos incluem: redação de uma peça de teatro; criação de um livro de receitas em português e espanhol; elaboração e manutenção de um mural com datas importantes no Brasil e temas do interesse dos alunos; elaboração de um *show* de música sertaneja; e a terceira edição do jornal “Brasil Conosco” (Ohlweiler, 2006). Esses exemplos demonstram como a concepção teórica do Celpe-Bras passou estar presente no ICBV, incentivando o trabalho com diferentes gêneros discursivos e com foco no uso da linguagem.

Destaco, por fim, a visão da pesquisadora, sustentada por seu discurso, sobre os efeitos que o Celpe-Bras exerceu no ICBV. Segundo Ohlweiler (2006),

o exame Celpe-Bras produziu um efeito no sentido de repensarmos, como professores e instituição, o quê e como ensinar, visando uma melhor preparação dos nossos alunos para **umentar sua proficiência**, na produção tanto escrita como oral **no uso do Português do Brasil** que lhes permitisse, cada vez mais, um melhor desempenho no exame e em suas vidas profissionais. O objetivo dessa reflexão seria adequar melhor nosso currículo, conteúdos e métodos para esse fim (p. 96, ênfase acrescida).

O objetivo do ICBV se tornou, após a chegada do Celpe-Bras, permitir aos alunos aumentar sua proficiência no uso do português do Brasil. Com essa finalidade em mente, Ohlweiler utilizou as concepções teóricas e os critérios de avaliação subjacentes ao Celpe-Bras para permitir reflexões e reorientar materializações em sala de aula, de modo que não se resumissem a conhecimentos sobre a língua, mas que focalizassem a mobilização de recursos linguísticos para cumprir determinados propósitos de comunicação, através da integração das habilidades de escrita, leitura, fala e audição. Houve uma reorientação do que é considerado ensinar e aprender a língua portuguesa, para que os alunos pudessem se preparar para o Celpe-Bras mais adequadamente. Como exposto anteriormente, através de um projeto de criação de um jornal, a professora ensinou a leitura, a escrita e a avaliação de uma série de gêneros discursivos e uma maior interação dos alunos com brasileiros, privilegiou o trabalho em conjunto e a reflexão constante sobre adequação contextual, e criou oportunidades de letramento para os envolvidos com o jornal.

Vale ressaltar que, além de ter havido modificações na cultura de ensinar dos professores e de aprender dos alunos envolvidos com o projeto de Ohlweiler, foram realizadas importantes mudanças institucionais no ICBV. A utilização não apenas do Avenida Brasil, mas do jornal “Brasil Conosco” em sala de aula, e a realização de uma gama de projetos envolvendo gêneros textuais apontam para uma reorientação curricular com vistas a um ensino mais adequado para a proficiência desejada após a chegada do Celpe-Bras. Esse processo de reorientação curricular corresponde a um dos objetivos da criação do Celpe-Bras e foi verificado também em outras instituições de ensino de PLA, como será analisado na subseção a seguir.

3.3.3 Reestruturação de currículos de PLA

Um dos objetivos da criação do Celpe-Bras é criar parâmetros de referência para profissionais de PLA para o desenvolvimento de currículos. Esta subseção evidencia o sucesso do exame em modificar o currículo de dois locais: o Instituto de Cultura Brasil-Colômbia e o Centro Cultural Brasil-Cabo Verde. Pelos relatos analisados, os currículos dessas instituições passaram por mudanças significativas no intuito de atender as demandas geradas pelo Celpe-Bras.

3.3.3.1 Ampliação da oferta de cursos no Instituto de Cultura Brasil-Colômbia

Criado em 1995 pela Embaixada do Brasil em Bogotá, o Instituto de Cultura Brasil Colombia (IBRACO) oferece diversos cursos de português e cultura brasileira, como samba e capoeira, sendo também o maior posto aplicador do Celpe-Bras no mundo, com um índice de aprovação de 97% (IBRACO, 2015). Essa condição foi possibilitada por uma profunda reforma institucional no início dos anos 2000, causada por uma verificação de que era necessário reestruturar a área pedagógica, com o objetivo de criar um método que respondesse às novas necessidades derivadas do processo de globalização econômico-comercial e da conjuntura colombiana. Até aquele momento, as aulas de português no IBRACO se caracterizavam por uma relativa informalidade e todos os professores utilizavam o livro *Avenida Brasil*, não havendo material didático comum (Cortés & Stanzani, 2015).

A investigação desenvolvida pela direção do IBRACO demonstrou que o português era estudado devido à sua musicalidade, seu sotaque suave ou por afinidade com a cultura brasileira. No entanto, naquele momento quatro variáveis externas poderiam contribuir para o incremento do número de estudantes de português na Colômbia: a) o Mercosul, b) a criação da CPLP, c) o Celpe-Bras, que passou a ser, em 1999, um requisito para a seleção de candidatos a bolsas outorgadas pelo governo brasileiro, d) e a situação política e econômica da Colômbia (Cortés & Stanzani, 2015).

Sendo assim, a direção do IBRACO tomou uma série de medidas visando a tornar o Instituto mais capacitado para responder às demandas apuradas. Verificou-se a necessidade de contratar professores com nível universitário, com excelente domínio da língua portuguesa e com amplo conhecimento da cultura brasileira, para que as aulas fugissem dos estereótipos. Em 2001, foi realizado um curso de capacitação de aperfeiçoamento do nível acadêmico dos professores, trocou-se o material didático, elaboraram-se materiais adequados a cada nível do curso, elaborou-se uma programação curricular para cada curso (Cortés & Stanzani, 2015).

Ocorreu no IBRACO uma mudança de perspectiva teórica, institucionalizando-se uma metodologia híbrida, que manteve estratégias já utilizadas no Instituto, como a sistematização de

certas estruturas gramaticais básicas, e começou a trabalhar a língua com ênfase em seu uso, nos registros formal e informal. Também foi ampliada a oferta de cursos; de acordo com o *site* do IBRACO (IBRACO, 2015a), além de diversas atividades culturais, como palestras, oficinas e sessões sobre diversos aspectos do Brasil, estão sendo oferecidos, entre outros, os seguintes cursos:

- Cursos Português YA, dirigido a profissionais e a empresas que precisam aprender português para trabalhar no Brasil ou com empresas brasileiras ou viajar ao Brasil por razões de trabalho. Esses cursos têm forte ênfase na produção oral dos alunos (IBRACO, 2015b);
- Aulas particulares, realizadas no IBRACO ou na casa dos alunos (IBRACO, 2015c);
- Cursos de Conversação, para que o estudante fortaleça os conhecimentos que já tem da língua portuguesa (IBRACO, 2015d);
- Curso Preparatório Celpe-Bras, voltado aos estudantes que queiram prestar o Celpe-Bras e que tenham um nível médio ou avançado em português (IBRACO, 2015e).

De acordo com Cortés e Stanzani (2015)

o efeito retroativo do exame [Celpe-Bras] no ensino de português para estrangeiros e, especialmente, no IBRACO foi bastante notório, já que o exame punha em xeque o ensino a partir de um ponto de vista estritamente gramatical, o que incidiu diretamente no cotidiano do Instituto (p. 8).

Com efeito, o dia a dia do IBRACO mudou rapidamente com a chegada do Celpe-Bras. Para se ter uma ideia em termos numéricos, o IBRACO passou de 236 matrículas em 2000 para 5.200 em 2012, de seis professores em 2000 a 33 em 2015, com um índice de aprovação no Celpe-Bras de 96% (Cortés & Stanzani, 2015).

Dadas a exigência do Celpe-Bras para ingresso em universidades brasileiras e para determinados postos de trabalho no Brasil e a crescente procura por cursos de preparação para o exame, foi necessário que o IBRACO reestruturasse seu currículo e promovesse algumas modificações. Tornou-se necessário contar com profissionais de PLA que entendessem o construto teórico do Celpe-Bras e os seus critérios de avaliação, de modo que pudessem preparar os candidatos que desejassem obter certificação no exame e oferecer cursos mais adequados para garantir um bom nível de proficiência em português. Acredito que os cursos e os eventos atualmente oferecidos contemplem o construto do Celpe-Bras, na medida em que se trabalham diferentes gêneros do discurso, como palestras, oficinas, conversas e as próprias tarefas e textos do Celpe-Bras, em variadas situações sociocomunicativas, formais, informais, permeados, em muitos casos, por aspectos da realidade brasileira. É o que pressupõem as abordagens comunicativa e intercultural do Celpe-Bras.

A influência do Celpe-Bras no IBRACO se faz sentir, ainda, em relação ao material didático e à metodologia adotada. Conforme dito anteriormente, antes da reflexão promovida pela diretoria do IBRACO, os professores utilizavam o livro *Avenida Brasil*, que não se pauta pelo trabalho com gêneros discursivos. Castro (2006), ao confrontar os materiais didáticos *Avenida Brasil* e *Bem Vindo! A Língua Portuguesa no Mundo da Comunicação*, declaradamente comunicativos, com as demandas de escrita exigidas pelo exame Celpe-Bras, concluiu que esses materiais “não dariam suporte nem constituiriam auxiliares seguros para professores de PLE que desejam desenvolver, numa perspectiva comunicativa, a habilidade de produção escrita de aprendizes em geral e candidatos ao Celpe-Bras” (p. 91). Segundo ela, as atividades de escrita desses materiais, mesmo declaradamente inscritas numa abordagem comunicativa, não o são, uma vez que seus enunciados

não levam, na maior parte das vezes, os aprendizes de PLE a recorrerem à sua competência comunicativa para realizar, a partir da leitura de textos autênticos e de gêneros variados, uma tarefa que implique uma prática social da escrita, em situação próxima da realidade (p. 89).

Assim, entendo que a preparação dos alunos no IBRACO não era adequada ao Celpe-Bras e não se orientava pelos seus pressupostos teóricos. À medida que os profissionais desse Instituto adotam o Celpe-Bras como referência de proficiência e entendem seus critérios de avaliação, são desenvolvidos materiais específicos para cada curso e é adotada uma metodologia híbrida, em que os recursos linguísticos e lexicais estão a serviço do uso da língua para cumprir determinados propósitos sociais. Acredito que a capacitação de professores e a contratação de profissionais com melhores níveis acadêmicos também apontem para uma reorientação do IBRACO no sentido de preparar melhor seus alunos para o exame Celpe-Bras.

Cabe, ainda, destacar que o grande salto no número de inscritos no Celpe-Bras na Colômbia, que pode ter sido causado pela exigência, desde 1999, do exame como requisito para inscrição nos programas PEC-G e PEC-PG, gerou mais interesse pelo exame e pelo estudo da língua portuguesa, fortalecendo as iniciativas desenvolvidas pelo IBRACO para o ensino de português e criando novos contextos para o surgimento de políticas linguísticas para o Instituto.

Finalizo esta seção destacando a força da influência do Celpe-Bras no cotidiano do IBRACO, presente no discurso de Cortés e Stanzani. Segundo as autoras, “pode-se dizer que o exame Celpe-Bras contribuiu para transformar a sala de aula em um laboratório da língua viva, o que implicou a elaboração de novos materiais didáticos, formação de professores e mudança de paradigmas” (Cortés & Stanzani, 2015, p. 11).

3.3.3.2 Guinada na orientação pedagógica do Centro Cultural Brasil-Cabo Verde

Em 2014, seis novos Postos Aplicadores do Celpe-Bras foram cadastrados na África, sendo um deles em Cabo Verde, que também sediou o curso de capacitação do INEP. Desde então, o Celpe-Bras tem gerado impactos no Centro Cultural Brasil Cabo Verde (CCBCV).

Com o cadastramento do CCBCV como Posto Aplicador do Celpe-Bras, os estudantes de Cabo Verde que desejassem se inscrever no Programa de Estudantes-Convênio Graduação e Pós-Graduação não estavam mais isentos da obrigatoriedade de apresentação do Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa quando da sua inscrição. Sendo assim, era fundamental que o CCBCV pudesse aplicar o Celpe-Bras e preparar os candidatos adequadamente.

De acordo com Cury (Comunicação pessoal, 27 de maio, 2015), Secretária na embaixada do Brasil em Cabo Verde, “o credenciamento como Posto Aplicador do Celpe-Bras representou uma verdadeira **guinada em sua [do CCBCV] orientação pedagógica**”. As atividades do Centro, até 2014, se pautavam majoritariamente pelo ensino da cultura brasileira aos cabo-verdianos através de oficinas de arte, cursos de informática, aulas de música e de língua portuguesa. Havia várias atividades voltadas para crianças, como oficinas de origami, pintura, bricolagem, teatro, *hip hop* etc., além do curso “Brincando com a língua portuguesa”, que trabalha com atividades de adivinhação, concursos, leitura e interpretação de textos (Dell'Isola, 2015). Para o público adulto, desenvolvia-se um curso intensivo de técnicas de redação, e para os docentes do Centro, havia cursos de formação, como o curso “Literatura infantil para monitores de jardins de infância”, com o objetivo de sensibilizar monitores e professores que atuam nesse segmento para a importância da utilização das histórias infantis na motivação dos alunos para a aprendizagem da língua, desenvolvimento da sua linguagem oral e da criatividade. Havia também o curso de Atendimento Educacional Especializado, ministrado por técnicos brasileiros e destinado à formação de professores do ensino básico de diversas escolas cabo-verdianas. A partir da exigência da apresentação do Celpe-Bras pelos cabo-verdianos que desejam se candidatar aos programas PEC-G e PEC-PG, era preciso incluir cursos de ensino de língua portuguesa e de preparação desse público para o exame Celpe-Bras.

Foram criados, por isso, cursos intensivos de preparação para o Celpe-Bras no CCBCV. Conforme o jornal cabo-verdiano “A Semana”, em agosto de 2014, foi oferecido um curso preparatório com simulados do Celpe-Bras e exibição de filmes, totalizando uma carga horária de aproximadamente 50 horas (A Semana, 2014). Em fevereiro de 2015, o CCBCV ministrou cursos preparatórios para o Celpe-Bras na sede do Centro, focalizando a língua e a cultura brasileiras, e entre março e abril do mesmo ano, desenvolveu um curso preparatório para o exame nas ilhas de Santo Antão e São Vicente, no norte de Cabo Verde, através do qual os estudantes puderam se familiarizar

com o Celpe-Bras e realizar um simulado da prova (Cury, I. Comunicação pessoal, 27 de maio, 2015).

De acordo com Cury (comunicação pessoal, 27 de maio, 2015),

os professores do Centro Cultural têm sido unânimes na avaliação de que a abordagem interdisciplinar e o tipo de material utilizado no Celpe-Bras têm contribuído de forma significativa para a superação de dificuldades crônicas que os jovens cabo-verdianos costumam apresentar em sua relação com a LP.

Tendo em vista o que foi exposto, entendo que a chegada do Celpe-Bras a Cabo Verde promoveu a formação de professores e profissionais de PLA, na medida em que o INEP lhes ofereceu treinamento para que conhecessem o construto teórico e os critérios de avaliação do Celpe-Bras e pudessem aplicar a prova no Centro, e em que houve mudanças curriculares significativas, com a elaboração e execução de cursos preparatórios para o Celpe-Bras. Dessa maneira, o Centro tirou o foco de suas atividades no ensino da cultura brasileira, colocando-o no ensino da língua portuguesa e na preparação dos candidatos ao PEC-G para o Celpe-Bras. Esses cursos e os simulados do Celpe-Bras demandam profissionais que conheçam o exame a fundo para que possam corrigir as provas conforme os critérios de avaliação oficiais e preparar os candidatos da melhor maneira possível, orientando-os quanto à importância de saber circular por diferentes gêneros discursivos e adaptar suas produções textuais às situações comunicativas.

O depoimento de Cury (comunicação pessoal, 27 de maio, 2015) sugere que a orientação do Celpe-Bras quanto ao ensino da língua portuguesa esteja tornando o aprendizado dessa língua menos tortuoso e até mais prazeroso, talvez por retirar o foco do ensino de aspectos gramaticais e colocar os falantes em situações reais de comunicação, em que a língua serve como instrumento de intervenção.

A chegada do Celpe-Bras ao CCBCV é um processo recente. Portanto, ainda carecemos de informações e pesquisas sobre seus impactos naquele lugar. Uma pesquisa etnográfica pode ser uma maneira muito interessante de descobrir e analisar mais a fundo as materializações que o exame tem provocado naquela instituição.

3.3.4 Elaboração de livros e materiais didáticos de PLA

Se o Celpe-Bras tem tido alguma repercussão no processo de ensino, aprendizagem e avaliação em português língua adicional, o mesmo não se pode dizer em relação a livros didáticos de PLA. Com efeito, na realidade, são poucos os livros didáticos para o ensino de PLA em contextos específicos e para determinados públicos-alvo, considerando-se faixa etária, língua materna, nível e objetivos de aprendizagem, havendo uma necessidade de elaboração e atualização de materiais frente ao construto do Celpe-Bras (Araujo, 2012; Conrado, 2013). Os que existem no mercado são, de modo geral, genéricos e não contemplam suficientemente a diversidade das situações de ensino/aprendizagem e

do público de estudantes que busca o aprendizado de português (Castro, 2006).

Entre 1954 e 2005, foram publicados 17 livros didáticos de PLA de ampla circulação no Brasil. Desse conjunto, os materiais mais recentes comumente mencionam utilizar uma metodologia de ensino que chamam de comunicativa, embora nem sempre fique claro o que isso signifique. Além disso, a maior parte desses materiais enfatiza o ensino para as habilidades de produção e compreensão oral, como se a abordagem comunicativa se voltasse quase que exclusivamente para a oralidade (Castro, 2006).

O primeiro livro de PLA editado no Brasil data de 1954, de Mercedes Merchant, baseado numa abordagem de ensino formal, estruturalista, tendo sido uma das únicas referências na área até os anos 1980. Nos primeiros materiais didáticos de PLA, adotava-se uma perspectiva estrutural, com utilização de textos não autênticos, em que o aluno deveria aprender determinadas formas da língua através da repetição, sempre tendo a frase como horizonte maior (Castro, 2006). A partir do início dos anos 80, ganha envergadura o ensino de PLA devido à explosão da pós-graduação no Brasil e ao crescente ingresso de capital estrangeiro e investimentos na indústria brasileira, em que se pode observar a publicação de várias séries (p. ex.: *Tudo bem! Português do Brasil e Fala Brasil*) de livros didáticos graficamente mais modernas e influenciadas pela abordagem comunicativa de ensino, que começa a ganhar espaço na época (Almeida Filho, 2009).

Nos anos 90, ocorre um aumento significativo na produção de livros didáticos de PLA no Brasil, aliada a uma nova consciência profissional no âmbito do ensino de PLA, consciência esta que se revela numa nova oferta de livros teóricos dirigida a professores em exercício ou a alunos de Letras em formação geral na graduação ou mais especializada na pós-graduação (Almeida Filho, 2009). Os materiais de PLA começam a trabalhar com uma perspectiva mais comunicativa, levando em conta a língua em uso, suas variações e a construção do texto em situações que se assemelhassem àquelas vividas no cotidiano. Alguns exemplos de publicações desse período são *Avenida Brasil*, editado pela primeira vez em 1991, e *Bem-Vindo! A língua portuguesa no mundo da comunicação*, de 1999, materiais muito utilizados por profissionais de PLA e que declaram utilizar uma abordagem comunicativa de ensino (Castro, 2006).

Embora, nos últimos anos, a maioria dos materiais didáticos tenham avançado na utilização de textos autênticos de gêneros variados (sobretudo textos jornalísticos e publicitários e textos não-verbais, como fotografias e cartuns), eles apresentam, lado a lado, os paradigmas gramatical e comunicativo. De acordo com Castro (2006), são encontradas nesses materiais atividades sob os rótulos de “redação” ou “produção escrita”, “que não criam oportunidades para o aprendiz produzir um gênero determinado em uma situação comunicativa bem balizada” (p. 22).

Ao confrontar os materiais didáticos “Avenida Brasil” e “Bem Vindo! A Língua Portuguesa

no Mundo da Comunicação”, materiais declaradamente comunicativos e muito utilizados por professores de PLA, com as demandas de escrita exigidas pelo exame Celpe-Bras, Castro (2006) concluiu que esses materiais “não dariam suporte nem constituiriam auxiliares seguros para professores de PLE que desejam desenvolver, numa perspectiva comunicativa, a habilidade de produção escrita de aprendizes em geral e candidatos ao Celpe-Bras” (p. 91). Segundo ela, as atividades de escrita desses materiais, mesmo declaradamente inscritas numa abordagem comunicativa, não o são, uma vez que seus enunciados:

não levam, na maior parte das vezes, os aprendizes de PLE a recorrerem à sua competência comunicativa para realizar, a partir da leitura de textos autênticos e de gêneros variados, uma tarefa que implique uma prática social da escrita, em situação próxima da realidade (p. 89).

Analisando e confrontando atividades de produção escrita dos livros didáticos e do Celpe-Bras, Castro (2006) observou mais divergências do que convergências entre elas. Segundo a autora, enquanto 22% das atividades dos materiais didáticos não apresentavam textos-base, no Celpe-Bras esse número é nulo. Nos materiais didáticos analisados predominam textos não-autênticos de cartas, seguidos pelos de publicidades de turismo, servindo como modelos para serem decalcados; no caso do Celpe-Bras, praticamente todos os textos são autênticos, com predomínio acentuado do gênero reportagem, servindo de insumo para leitura e escrita críticas. Em relação ao gênero e função dos textos de produção escrita, nos materiais didáticos predominam cartas pessoais e comerciais (em quantidades equilibradas), que desempenham funções de agradecer, recusar, felicitar, e de confirmar e desmarcar compromissos, solicitar informações etc.; no Celpe-Bras, os gêneros de produção mais solicitados são cartas variadas (com um número expressivo de cartas do leitor) com função de expor opinião, reclamar, discordar, encomendar, solicitar apoio e levantar hipóteses (Castro, 2006).

Outros autores também desenvolveram pesquisas semelhantes. Conrado (2013), por exemplo, constatou que os materiais didáticos analisados por ela precisam ser atualizados frente ao Celpe-Bras, pois a sua criação, em 1994, não interferiu na elaboração/atualização da maior parte dos livros didáticos, todos posteriores a essa data. Já Huback (2012) concluiu que os livros didáticos de português se fundamentam principalmente em exercícios gramaticais, distanciando-se da noção de tarefas como definida pelo Celpe-Bras (convites para agir no mundo). Esse conteúdo gramatical, tão presente nos livros didáticos, é avaliado indiretamente no exame, uma vez que prioriza mais a capacidade discursiva e considera que o conhecimento de gramática é parte do contexto global da comunicação e não garante por si próprio que um texto possa ser considerado, de fato, uma ferramenta de comunicação entre interlocutores.

3.3.4.1 Iniciativas de elaboração de materiais didáticos que tomam o construto teórico do Celpe-Bras como referência

Entretanto, apesar desse contexto de escassez de efeitos retroativos positivos em relação aos materiais didáticos de PLA, têm se registrado iniciativas que vão ao encontro do construto teórico do exame Celpe-Bras³⁰. Analiso dois exemplos de materiais didáticos que, de acordo com seus autores, tiveram o Celpe-Bras como referência para serem desenvolvidos, quais sejam: uma unidade didático do Portal do Professor de Português Língua Estrangeira e uma atividade de produção escrita de pesquisa da Universidade Federal de Ouro Preto. Identifico também uma iniciativa que partiu dos pressupostos teóricos do exame para a elaboração de materiais didáticos, relatada na Rede em Revista, do MRE.

3.3.4.1.1 Portal do Professor de Português Língua Estrangeira

Na esteira dos esforços mais recentes da CPLP para promover a Língua Portuguesa internacionalmente, foi lançado o PPPLE – Portal do Professor de Português Língua Estrangeira –, uma plataforma *online* que visa oferecer a professores e interessados um conjunto de materiais para o ensino de PLA (PPPLE, 2015a), criado e gerido multilateralmente pelos países membros da CPLP.

O portal disponibiliza uma série de Unidades Didáticas para o ensino de PLA, com duração aproximada de duas horas-aula, dividida em três níveis de proficiência, explorando as áreas de desenvolvimento da leitura, da escrita, da oralidade e da análise linguística integradamente. De acordo com a equipe organizadora, essas Unidades seguem “princípios contemporâneos que orientam o ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras e, portanto, trazem inovações nos modos de se conceber a língua e o seu ensino” (PPPLE, 2015b). A concepção de língua adotada pelo Portal é a língua em uso, em que a interpretação do que é dito, quando, por quem, para quem e para quê se baseia nos contextos nos quais a língua emerge, sendo o sentido construído pelos participantes na interação de modo dialógico (PPPLE, 2015a). Essa concepção é a mesma que aparece nos Manuais e Guias do Celpe-Bras.

O Portal destaca, ainda, o conceito de proficiência subjacente ao material disponível, definido como “a capacidade de usar a língua adequadamente com propósitos sociais ou de usar a língua para desempenhar ações no mundo” (PPPLE, 2015a). Com efeito, essa é exatamente a mesma definição que orienta o exame Celpe-Bras. Os níveis das Unidades Didáticas foram definidos a partir de um

30 Embora não tenham sido analisados nesta dissertação, há vários e diversos exemplos de materiais didáticos que vão ao encontro da concepção teórica adotada pelo Celpe-Bras desenvolvidos pelo Programa de Português para Estrangeiros da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Além de discussões sobre o Celpe-Bras e sobre a criação de materiais didáticos promovidas no Seminário de Formação de Professores do PPE, em geral, os professores desenvolvem seus próprios materiais didáticos. Para mais informações, ver: <http://www.ufrgs.br/ppe/o-programa>.

esforço de compatibilização entre o Quadro Europeu Comum de Referência (QECR) e o Celpe-Bras, com o objetivo de encontrar denominadores comuns que servissem de orientação para a elaboração dos materiais do Portal.

Vejam como essas concepções teóricas se materializam nos materiais didáticos desenvolvidos pelo Portal. Na unidade “Restaurantes Brasileiros” (nível dois), desenvolvida por pesquisadores do Brasil, os alunos devem utilizar o português para expressar suas preferências pessoais em relação a bares e restaurantes e discutir sobre o perfil dos frequentadores de restaurantes de São Paulo. Aparecem como expectativas de aprendizagem: a) compreender textos escritos; b) preparar perguntas para uma conversa informal; c) produzir textos orais e escritos; e d) expressar opinião e dar sugestões. As atividades estão organizadas em:

- Atividade de preparação;
- Bloco de atividades, composto de três atividades;
- Extensão da unidade;
- Atividade de avaliação.

Na atividade de preparação, os alunos são estimulados a conversar sobre o hábito de frequentar bares e restaurantes em seu país, e onde as pessoas geralmente saem para fazer comemorações. Nesse momento, há espaço para a troca e a interculturalidade, de modo que os alunos possam compartilhar seus hábitos e discutir sobre esse comportamento no Brasil. No bloco de atividades, as duas primeiras atividades se apoiam num texto autêntico publicado no jornal *Folha de São Paulo* (online), em que se discutem os serviços e as facilidades oferecidos por bares e restaurantes de São Paulo, a partir dos quais os alunos devem demonstrar sua preferência. A última atividade do bloco é de escrita, e está reproduzida abaixo:

Atividade 3: Escreva.

Você vai passar seu aniversário em São Paulo e decidiu sair para comemorar. Escreva um e-mail para seus amigos, convidando-os para ir ao restaurante que você escolheu. Dê as informações sobre o lugar (nome do restaurante, tipo de comida, horário, bebida, preço, etc.) e diga por que você optou por esse restaurante.

Figura 9. Atividade 3 da Unidade Restaurantes Brasileiros (PPPLE, 2015c).

No enunciado da atividade 3, o aluno que está aprendendo português assume um papel hipotético, a de ser um aniversariante (enunciador) que vai comemorar seu aniversário em um restaurante da cidade de São Paulo. Para convidar os amigos para o evento (propósito), o aniversariante deve mandar um *e-mail* (formato) para os amigos (interlocutores), dando a eles informações sobre o restaurante escolhido (propósito) e dizendo por que aquele lugar foi escolhido

por ele para a comemoração (propósito). Com efeito, estabelece-se, nesse enunciado, uma situação comunicativa bastante clara, objetiva e comum de acontecer na realidade brasileira, com interlocutores bem definidos, propósitos de uso da língua e formato no qual o texto irá ser escrito. Logo, o anúncio da atividade 3 se assemelha bastante às tarefas de produção escrita do Celpe-Bras.

Na extensão da unidade, os alunos devem discutir, a partir de um gráfico da *Folha de São Paulo*, sobre as características dos frequentadores de restaurantes em São Paulo e compará-los com os da sua cidade. Mais uma vez, os alunos têm a oportunidade de interagir para trocar informações e compartilharem hábitos culturais. Por fim, a atividade de avaliação proposta no material convida os alunos a fazerem uma pesquisa com no mínimo três brasileiros para identificar os melhores restaurantes-bares para a) Jantar com a família b) Jantar romântico c) Beber com amigos d) Saborear uma deliciosa comida brasileira, típica da região do entrevistado. Após feita a entrevista, os colegas devem apresentar e comparar os resultados.

Ao longo de todo o material, o aluno é exposto a gêneros discursivos diferentes (reportagem com os melhores restaurantes de São Paulo e gráfico com o perfil dos frequentadores de restaurantes em São Paulo, ambos da *Folha de São Paulo*), tem oportunidade de conversar sobre seus hábitos e a cultura do seu país e a brasileira, é orientado a produzir uma pesquisa e um *e-mail*, este nos mesmos moldes das tarefas de produção escrita do Celpe-Bras. Todas as quatro habilidades são trabalhadas integradamente. Essa Unidade Didática foi, portanto, desenvolvida tomando o construto teórico do Celpe-Bras como referência.

3.3.4.1.2 Universidade Federal de Ouro Preto

A Universidade Federal de Ouro Preto (UFOP) tem assinado diversos acordos com instituições estrangeiras, e tem havido uma crescente demanda por parte de estudantes estrangeiros de graduação e pós-graduação para realizar estudos nessa universidade. No entanto, apesar de o Celpe-Bras ser uma exigência, não havia um curso que oferecesse uma preparação adequada para a realização do exame na UFOP. Para solucionar essa questão, o Departamento de Letras ofereceu possibilidades para os interessados estudarem a língua portuguesa e se prepararem para o exame através de um projeto, cujo objetivo geral foi

consolidar a área de ensino e pesquisa em Português para Estrangeiros junto ao Departamento de Letras da UFOP, possibilitando aos alunos desse curso uma opção a mais [além de Português Língua Materna e Inglês Língua Estrangeira] para a sua atuação profissional no desenvolvimento de atividades em Linguística Aplicada ao Ensino de Línguas Estrangeiras, focalizando no planejamento e execução de cursos, formação docente, elaboração de materiais didáticos e publicações teóricas voltadas para a área (Dutra e Penna, 2013, p. 3).

Sendo assim, a elaboração e a implementação do curso contribuíram não apenas para preparar interessados em prestar o Celpe-Bras, como também para formar alunos e professores para o mercado de trabalho de PLA. Essa formação aconteceu através da leitura e do estudo de materiais teóricos sobre a aprendizagem de PLA, da análise de provas do Celpe-Bras e do levantamento dos critérios adotados pelos elaboradores da prova. Com isso, as pesquisadoras identificaram as concepções teóricas norteadoras do Celpe-Bras e o que é necessário para se obter um bom desempenho no exame.

No que se refere ao curso propriamente dito, foi elaborada uma unidade em uma sequência de tarefas sobre saúde, educação e meio ambiente. De acordo com as criadoras do projeto,

essas atividades visam o desenvolvimento da competência comunicativa dos alunos, tendo como referencial direcionar as necessidades e interesses específicos, cujos focos são os aspectos contextuais exigidos para a comprovação da competência comunicativa. Foram utilizados estudos da estrutura da língua portuguesa que servem como suporte para a comunicação, além dos aspectos culturais da vida brasileira e da cultura interacional (Dutra e Pena, 2013, p. 3, ênfase acrescida).

Analisando, no que segue, o Tópico “Dengue”, inserido no módulo saúde. Inicialmente, os alunos têm oportunidade de discutir sobre campanhas publicitárias na área da saúde, onde elas circulam e quais assuntos elas tratam. Em seguida, os alunos são apresentados aos gêneros cartaz de campanha de saúde, retirado do *site* do Ministério da Saúde do Brasil, e *spot* de rádio, apresentando a mesma campanha mostrada no cartaz, a partir dos quais eles discutem sobre a dengue, os modos de combate à doença e os órgãos responsáveis pela criação da campanha. Há, após essa atividade, uma revisão gramatical, com perguntas sobre a função das campanhas apresentadas (o cartaz e o *spot*) e o modo verbal que permite reconhecer essa função. A partir da resposta esperada dos alunos (modo imperativo), apresenta-se um quadro com explicações e exercícios sobre o Imperativo dos verbos. Por fim, os alunos devem fazer uma produção escrita, a qual represento a seguir:

PRODUÇÃO ESCRITA:

Imagine que haja em sua cidade uma epidemia de uma determinada doença. Baseando-se nas campanhas apresentadas e utilizando o modo verbal aprendido, elabore uma campanha sobre essa doença.

1º passo: determine qual é a doença. Escreva os sintomas e as medidas de prevenção.

2º passo: escreva um esboço do cartaz a ser apresentado. Lembre-se que um cartaz deve causar impacto e não pode ter excesso de informações.

3º passo: mostre suas idéias para um ou mais colegas. Anote as sugestões para a melhoria do cartaz.

4º passo: reescreva o texto do cartaz.

5º passo: monte um layout atrativo para seu cartaz. Você pode usar o computador, recortes de revista, etc.

6º passo: fixe seu cartaz em um local visível para que as pessoas possam ler as informações.

Figura 10. Atividade de produção escrita do curso de PLA da UFOP (Dutra e Pena, 2013, p. 15).

A tarefa começa propondo ao aluno que imagine uma situação hipotética, porém possível de acontecer na vida real, uma epidemia de uma determinada doença na sua cidade, para a qual ele deve se mobilizar. De acordo com os passos sugeridos, o aluno deve escrever um cartaz que sirva como campanha para a população da cidade afetada e deve deixá-lo atraente para que as pessoas leiam. Com base no que foi discutido ao longo do tópico, o aluno pode retomar informações e discussões a respeito do gênero cartaz, de campanhas publicitárias, de vocabulário relacionado a doenças e tratamentos, do uso do modo imperativo dos verbos em português etc.

O construto teórico do Celpe-Bras está presente em todo o material. No tópico em questão, foca-se nas campanhas publicitárias de saúde, de modo que o aluno compreenda para que servem (propósito), por quem são criadas (enunciador), para quem são dirigidas (interlocutor), quais temas elas tratam, quais formatos e estruturas têm, entre outras características que configurem o gênero. Pode-se ver, também, que o trabalho com os verbos no imperativo não é um fim, apenas um item isolado com o objetivo de preencher lacunas, mas um meio para a configuração de gêneros

publicitários. Isso significa que, no material analisado, a gramática, as regras linguísticas, estão a serviço de um propósito comunicativo claro. Os alunos têm a possibilidade de conhecer mais sobre um problema grave de saúde no Brasil e comparar com as condições de saúde em seu país, o que evidencia a interculturalidade do material. As habilidades também são trabalhadas integradamente, uma vez que o aluno deve ler o cartaz e ouvir o *spot* para responder a perguntas e, posteriormente, produzir um texto escrito.

Nesse caso, além de ser tomado como referência de proficiência para a elaboração de materiais didáticos, o Celpe-Bras também permitiu, através da discussão dos seus pressupostos teóricos por professores e da visão de linguagem que carrega consigo, uma formação de professores, orientando suas práticas em sala de aula. O discurso do grupo de pesquisa formado na UFOP evidencia a importância que o exame teve para aqueles participantes como um norteador de ensino, aprendizagem e avaliação.

3.3.4.1.3 Rede Brasil Cultural

Desde que deixou de ser RBEx e passou a ser Rede Brasil Cultural, a Rede tem fortalecido algumas ações institucionais e disponibilizado maiores informações a respeito dos projetos e trabalhos desenvolvidos nas unidades que a compõem. Através de sua página na Internet (REDE, 2015), é possível acompanhar notícias dos Centros Culturais Brasileiros, dos Leitores e dos Núcleos de Estudos Brasileiros no exterior, acessar materiais didáticos produzidos por professores de PLA, obter informações sobre brasileiros vivendo no exterior, acessar a Rede em Revista, com projetos na área de PLA dentro da REDE, dentre outros serviços. Essas iniciativas unem as instituições integrantes da Rede Brasil Cultural e contribuem para conectar os diferentes profissionais dessas instituições de ensino de PLA.

Até o segundo semestre de 2015, foram lançadas duas revistas *Rede em Revista*, a mais recente, o volume I de 2015, tendo como tema prioritário os materiais didáticos. Nessa edição, há duas reportagens que contemplam iniciativas que foram realizadas ou estão sendo realizadas nas unidades de ensino da Rede Brasil Cultural para elaborar materiais didáticos condizentes com as realidades locais e que se aproximem da concepção de língua utilizada pelo Celpe-Bras. Análise, no que segue, a reportagem referente à criação de material didático de português como língua adicional e estrangeira voltado à integração latino-americana.

3.3.4.1.3.1 Universidade Federal da Integração Latino-Americana

Criada em 2010, na cidade de Foz do Iguaçu, estado do Paraná, a Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) tem como objetivo a formação de recursos humanos aptos a contribuir com a integração latino-americana, com o desenvolvimento regional e com o intercâmbio cultural, científico e educacional da América Latina. Por isso, estabeleceram-se relações da universidade com instituições e organismos representativos da comunidade internacional e latino-americanos e adotou-se uma proposta pedagógica orientada pelo princípio da cooperação solidária (UNILA, 2015).

A partir da experiência dos docentes da UNILA com alunos de diversas regiões da América Latina e da aplicação de questionário aos professores dos Centros Culturais Brasileiros, evidenciou-se a demanda de se propor um projeto para elaboração de material didático a ser destinado aos alunos dos CCBs na América Latina, bem como aos alunos da UNILA. De acordo com Mariana Cortez, professora de PLA na UNILA, esse material didático, com vistas à integração latino-americana, deverá utilizar, como ponto de partida e eixo norteador, a proposta teórica do exame Celpe-Bras (Cortez, 2015).

Os professores responsáveis pela elaboração desse material didático selecionaram os seguintes aspectos como ponto de partida

utilizar a proposta teórica do exame CELPE-BRAS como fundamentação e eixo norteador do nosso trabalho; produzir um material que seja um acervo de sequências didáticas temáticas e não um manual passo-a-passo como guia do ensino de línguas; trabalhar a gramática direcionada aos falantes de espanhol, sempre em relação contrastiva com o português e como material de apoio aos estudantes; desenvolver material direcionado às especificidades do aluno falante de espanhol, no que concerne também à concepção de língua-cultura como faces de um mesmo objeto: a linguagem (Cortez, 2015, p. 14, ênfase acrescida).

O objetivo da produção desse material é possibilitar que o aluno se engaje efetivamente em situações sociais de uso da linguagem em contextos específicos, utilizando gêneros do discurso e privilegiando os diálogos e as vivências nos países latino-americanos (Cortez, 2015).

Embora o material ainda esteja sendo elaborado, o relato da professora Mariana Cortez, docente de PLA na UNILA, demonstra que os professores dessa instituição reconhecem o Celpe-Bras como um ponto de partida para se pensar na elaboração de materiais didáticos, um eixo norteador de suas atividades. É necessário conhecer os pressupostos teóricos do Celpe-Bras, como o trabalho com gêneros do discurso, para que se possa aplicá-los na construção de materiais didáticos ou em sala de aula, portanto, acredito que o Celpe-Bras repercuta sobre o que será ensinado e como será ensinado aos alunos de PLA na UNILA e nos CCBs, caso sejam produzidos materiais para esses lugares, como relata Cortez (2015).

3.3.5 Produzindo conhecimentos em língua portuguesa e sobre a língua portuguesa: pesquisas em PLA

Além da influência do Celpe-Bras na formação de professores, na seleção de materiais didáticos, na estrutura curricular e nas práticas de ensino de PLA, pesquisas acadêmicas também têm sido realizadas sobre o exame, produzindo um conhecimento diversificado sobre o português como língua adicional e sobre alguns aspectos do Celpe-Bras. Nesta seção, mapeio as pesquisas listadas na página do Acervo Celpe-Bras e as teses e dissertações produzidas em universidades brasileiras sobre o Celpe-Bras, obtidas através de uma busca nos repositórios digitais dessas instituições, a fim de verificar quantas são essas pesquisas, onde foram produzidas e quais são seus temas. O mapeamento foi útil para evidenciar a influência do Celpe-Bras sobre a produção de conhecimento em e sobre língua portuguesa.

Na página do Acervo Celpe-Bras, estão contabilizados 70 trabalhos sobre o exame, sendo: 18 artigos, 23 dissertações de Mestrado, seis teses de Doutorado, 21 capítulos de livro e 2 trabalhos de conclusão de curso. Além dessas publicações, encontrei mais 7 teses e dissertações sobre o Celpe-Bras a partir de buscas com as palavras-chave “Celpe-Bras” e “Celpe Bras” dentro dos acervos de teses e dissertações de universidades. Foram incluídas como pesquisas relacionadas ao Celpe-Bras as teses e dissertações que contêm as palavras-chave ou em seu título ou em seu resumo. Os resultados dessas buscas se encontram no quadro 5. No quadro, desconsidere as universidades que não possuíam nenhum trabalho sobre o Celpe-Bras.

Quadro 5

Teses e dissertações relacionadas ao Celpe-Bras por Região do Brasil e por Universidade

Universidade	Quantidade de Resultados Encontrados	Especificações dos Resultados
SUDESTE (18 trabalhos)		
UFSCar	2	2 dissertações
Unicamp	5	4 dissertações 1 tese
USP	2	2 dissertações
Universidade Metodista de São Paulo	1	1 dissertação
UFMG	2	2 dissertações
Centro Federal de Educação Tecnológica de	1	1 dissertação

Minas Gerais ³¹		
UFRJ	2	2 dissertações
UFF	3	1 dissertação 2 teses
SUL (11 trabalhos)		
UFPR	1	1 dissertação
UFRGS	9	7 dissertações 2 teses
UFSM	1	
CENTRO-OESTE (4 resultados)		
UnB	4	2 dissertações 2 teses
NORTE (2 resultados)		
UFPA	2	2 dissertações
NORDESTE (1 trabalho)		
UFPB	1	1 dissertação

Foram contabilizadas 36 teses e dissertações produzidas em universidades brasileiras sobre o Celpe-Bras. Abaixo, listo os sete resultados da busca que não estão disponíveis no Acervo Celpe-Bras:

- Carneiro, S. (2014). Português como língua estrangeira e tecnologias digitais: uma experiência com o grupo de discussão on-line no contexto do PEC-G. Programa de Pós-Graduação em Estudos Linguísticos, Universidade Federal de Minas Gerais.
- Cielo, B. (2014). Português como língua estrangeira: um estudo em representações sociais com candidatos ao Celpe-Bras. Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Metodista de São Paulo.
- Kraemer, F. (2012). Português língua adicional: progressão curricular com base em gêneros do discurso. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Mittelstadt, D. (2013). Orientações curriculares pedagógicas para o nível avançado de português como língua adicional. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Ohlweiler, B. (2006). Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul.
- Praexedes, J. (2010). A concepção de escrita do livro didático Novo Avenida Brasil 1: um novo olhar sobre o ensino de português como língua estrangeira. Programa de Pós-

31 Embora não seja uma universidade, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Minas Gerais foi incluído na tabela, por possuir uma dissertação produzida relacionada ao Celpe-Bras.

- Sales, H. (2014). A produção escrita em turmas heterogêneas de Português Língua Estrangeira: das tarefas ao exame Celpe-Bras. Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Pará.

A partir das informações do Acervo Celpe-Bras e do quadro 5, identifiquei o número de pesquisas sobre o Celpe-Bras e os temas de pesquisa.

Número de pesquisas sobre o Celpe-Bras:

O gráfico 1 mostra o número dessas teses e dissertações desde o ano 2002, quando foi publicada a primeira dissertação sobre o Celpe-Bras, até 2015.

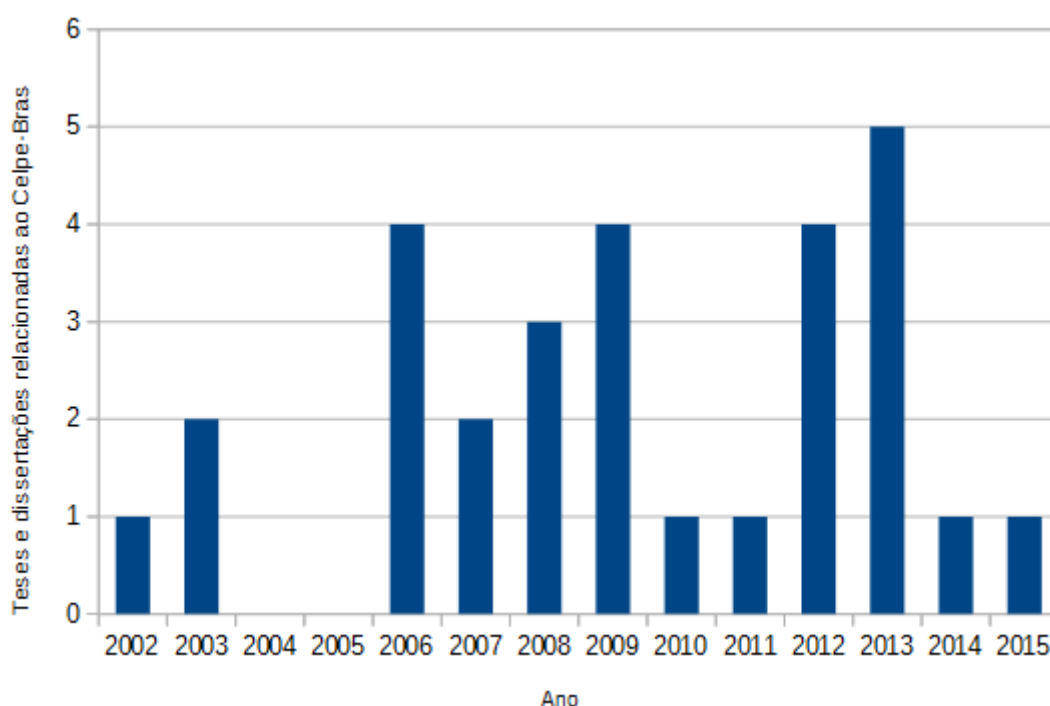


Gráfico 1.

Teses e dissertações de Universidades brasileiras sobre o Celpe-Bras de 2002 a 2015.

A média de teses e dissertações publicadas relacionadas ao Celpe-Bras por ano é de 2,07. Os anos em que mais teses e dissertações de universidades foram publicadas correspondem a 2013 (5), 2012 (5), 2009 (5) e 2006 (5). Já a média dos últimos quatro anos do gráfico é de 2,75, o que sugere uma maior produção acadêmica envolvendo o Celpe-Bras. Dado o aumento no número de candidatos que se verifica ano após ano, a tendência é que o interesse em pesquisar sobre o exame aumente.

Temas de pesquisa:

Os assuntos pesquisados incluem a validade e a confiabilidade do Celpe-Bras (p. ex.: Schoffen, 2009), o nível de complexidade das tarefas (p. ex.: Gomes, 2009), o efeito retroativo do exame no ensino de PLA (p. ex.: Scaramucci, 2006; Almeida, 2012; Silva, 2006; Varela, 2002), a relação do exame com práticas e eventos de letramento (p. ex.: Costa & Carvalho, 2013), a representação do Brasil pelo exame (p. ex.: Ponciano & Longordo, 2012; Cota, 2013) e a análise do exame como instrumento de promoção da língua portuguesa (p. ex.: Zoppi-Fontana, 2009; Diniz, 2012).

É interessante notar que muitas dessas pesquisas foram realizadas por professores de PLA em reflexão sobre as suas práticas ou sobre as práticas de outros profissionais da área. Elas permitem que o pesquisador compreenda mais profundamente o construto teórico do exame, seus objetivos, os níveis de proficiência definidos, as tarefas e os materiais utilizados pela prova, de modo que refletem sobre ele e sobre a relação do exame com as suas práticas de ensino e aprendizagem. Acredito que as pesquisas servem como momento de reflexão dos professores, que podem tomar o Celpe-Bras como ponto de partida para intervenções em suas concepções e materializações, produzindo conhecimentos sobre o exame e contribuindo para a sua afirmação como exame de proficiência do português brasileiro. Ademais, tendo em vista que muitos desses pesquisadores passam a atuar na Comissão Técnica do Celpe-Bras, como corretores oficiais do exame ou como docentes de universidades brasileiras com oferta de ensino de PLA, suas reflexões e experiências com o exame são inseridas em momentos de discussão, troca de informações, formação de professores e práticas em sala de aula, permitindo que se fortaleçam objetivos e propósitos de política linguística e que se criem novas políticas linguísticas.

As pesquisas sobre o Celpe-Bras e, principalmente, os pesquisadores que as executam contribuem para a produção de conhecimento em língua portuguesa sobre a língua portuguesa, permitindo que os profissionais de PLA se qualifiquem e se tornem capazes de avaliar proficiência em língua portuguesa. Desenvolve-se um conhecimento endógeno sobre a língua, legitimando a constituição de um exame feito no Brasil e a avaliação do desempenho dos candidatos por profissionais brasileiros.

3.3.6 Eventos sobre o Celpe-Bras

A seção final deste capítulo trata do I e do II SinCelpe, Simpósio Internacional Celpe-Bras, dois eventos voltados exclusivamente ao exame. Analiso as programações dos eventos para evidenciá-los como importantes espaços de produção e troca de conhecimentos e de formação de professores dos quais participaram pesquisadores, professores, alunos de graduação e pós-graduação

e membros da Comissão Técnica do Celpe-Bras. Entendo que o Celpe-Bras assumiu, nesses casos, o papel de eixo norteador para as discussões dos que participaram do SinCelpe.

Foi durante o I Encontro Internacional de Formação de Coordenadores de Postos Celpe-Bras, em 2012, que se evidenciou a necessidade da criação de um espaço de debate e reflexão acadêmicos sobre os múltiplos aspectos teóricos e práticos envolvidos no Celpe-Bras. Esse espaço se materializou como um Simpósio internacional, o SinCelpe. A primeira edição do SinCelpe, ocorrida na Universidade Federal do Rio de Janeiro, teve como objetivo

promover um amplo diálogo entre pesquisadores, professores, coordenadores de Postos Aplicadores do Exame Celpe-Bras e estudantes sobre diferentes questões que vêm constituindo a agenda dos debates nacional e internacional na área de PLE, em especial em avaliação, com foco no Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros (Celpe-Bras) (UFRJ, 2013).

Já a segunda edição do evento, realizada um ano após o I SinCelpe, teve

como principal objetivo firmar e ampliar o diálogo iniciado no I SinCelpe entre os interessados no exame Celpe-Bras, o *Certificado de Proficiência em Língua Portuguesa para Estrangeiros*: pesquisadores, alunos de pós-graduação, professores, coordenadores de postos aplicadores, entre outros. O foco principal do evento é discutir as diferentes questões que têm constituído a agenda do exame, com o intuito de oferecer subsídios para seu aprimoramento, o que trará, sem dúvida alguma, contribuições importantes também para a área da pesquisa em avaliação no cenário brasileiro, ainda carente de estudos e desenvolvimentos (Unicamp, 2014a).

Os eventos acima citados são exclusivamente voltados para o Celpe-Bras, reunindo pesquisadores, alunos de graduação e pós-graduação, professores, coordenadores de postos aplicadores e demais interessados no exame para que dialoguem e troquem informações e conhecimento a respeito de diversos aspectos envolvendo o Celpe-Bras. Na medida em que os eventos permitem discussões em torno do Celpe-Bras, como aspectos do seu construto teórico, relação do exame com políticas linguísticas e outros temas de pesquisa, e se constituem em oportunidades de fomento a pesquisa e de apresentação de trabalhos relacionados ao exame, acredito que se configuram como momentos ímpares de formação de professores. Nas duas edições do SinCelpe, professores e profissionais de PLA, muitos deles especialistas na área e membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras, estabelecem canais de comunicação e vínculos com demais pesquisadores e com alunos de graduação e pós-graduação em formação, permitindo que o construto do exame seja colocado em foco e possa ensejar oportunidades de ensino baseados na língua em uso e no conceito de proficiência veiculado pelo Celpe-Bras. Coordenadores de postos aplicadores também se fizeram presentes, o que sugere que a aplicação do exame e o ensino de língua portuguesa nos CCBs e Ics se torne mais coerente com os pressupostos do Celpe-Bras.

A comparação entre o I e o II Sincelpe é pertinente aqui, pois o evento cresceu consideravelmente, o que nos leva a concluir que o Celpe-Bras também vem se fortalecendo e se consolidando como objeto de pesquisa nas universidades e outros institutos de pesquisa brasileiros. Se o I SinCelpe se realizou em apenas um dia, contou com uma mesa redonda e um turno com cinco

sessões de comunicação, a segunda edição do evento foi realizada em dois dias, contou com duas mesas redondas, três turnos de comunicação, com 6, 5 e 4 sessões, respectivamente. No II Sincelpe estavam presentes, além de docentes de universidades brasileiras e membros da Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras, um membro do INEP responsável pelo exame e uma docente da Universidade de Buenos Aires. Foram realizados, ainda, dois minicursos relacionados ao Celpe-Bras, ambos por membros da Comissão Técnico-Científica do exame.

O minicurso 1, intitulado “Oficina de elaboração de itens de avaliação para o Exame Celpe-Bras” e do qual participei, teve como objetivo “discutir, por meio de **práticas conjuntas**, as características das tarefas que compõem a Parte Escrita do exame Celpe-Bras **de acordo com o construto teórico do Exame**” (Unicamp, Minicurso I, 2014b, ênfases acrescidas). As duas professoras ministrantes explicitaram o construto teórico do Celpe-Bras, e apresentaram o processo oficial de elaboração de tarefas da parte escrita. Logo após, fizemos uma dinâmica em pequenos grupos: cada grupo ficou responsável pela elaboração de tarefas nos moldes do Celpe-Bras, a partir de um vídeo que as professoras levaram para o evento. As propostas de tarefa foram muito interessantes e todos pudemos discutir conjuntamente o que seria aceito ou não, e por quê, caso as tarefas por nós realizadas passassem pelo crivo da Comissão elaboradora dos itens da parte escrita. Sem dúvida, esse minicurso propiciou um momento valioso de formação para mim, e acredito que para todos os presentes, pois pudemos, através do contato com membros da Comissão Técnica do Celpe-Bras, entender melhor como funciona o exame e aplicar, na prática, as concepções teóricas por ele sustentadas.

Embora eu não tenha participado do Minicurso 2, a descrição das atividades previstas sugere momentos de reflexão importantes sobre o Celpe-Bras, desta vez voltados para a parte oral. De acordo com a programação oficial do II Sincelpe, o minicurso “A seleção de materiais e a preparação de elementos provocadores para a interação Face a Face do Exame Celpe-Bras” teve como propósito

apresentar como se estrutura o complexo processo de seleção, montagem e organização dos Elementos Provocadores do exame Celpe-Bras, explorando etapas que vão desde a busca de textos até a elaboração do roteiro de perguntas, tendo sempre **em foco a natureza do Exame e aspectos culturais e interculturais subjacentes a essa atividade de elaboração dos Elementos Provocadores**. Pretendemos com esta oficina **orientar** professores que preparam seus alunos para o Celpe-Bras e também contribuir para a compreensão e a capacitação profissional daqueles que pretendem se tornar novos colaboradores do exame (Unicamp, Minicurso II, 2014b, ênfase acrescida).

A descrição do evento sugere que o construto teórico do Celpe-Bras tenha sido tomado como base para um evento potencialmente formador e capacitador de professores de PLA, não só no preparo de seus alunos, portanto como um direcionador do ensino em sala de aula e orientador no preparo de materiais, mas como colaborador do exame, o que pode sugerir o interesse da Comissão do Celpe-Bras em fomentar pesquisas sobre o exame e em aplicar conhecimentos teóricos para a elaboração de

elementos provocadores. A realização do I e do II SINCELPE certamente colaboram para a produção e a difusão de conhecimentos sobre a língua portuguesa e legitima a prática dos profissionais de PLA.

Chamo atenção, por fim, para a inclusão do exame CELU, certificado de proficiência em espanhol elaborado pela Argentina, no II Sincelpe. O processo de criação e elaboração do CELU se iniciou em 2000, quando o Ministério da Educação da Argentina decidiu criar e reconhecer um exame de proficiência em espanhol emitido pelas universidades do país. Após uma etapa de testagem, a comissão acadêmica responsável pelo CELU

reformulou o formato do exame, elaborou provas e as pilotou com estudantes estrangeiros de diversas nacionalidades, **comparou resultados e maneiras de implementação com membros da Comissão Técnica do Celpe-Bras**, a fim de lançar um exame que cumpriria com os objetivos de buscar um efeito retroativo positivo na área de ensino de ELE (Schlatter et al., 2009, p. 102, ênfase acrescida).

Os dois exames compartilham a concepção de linguagem, a língua em uso, avaliando a capacidade dos falantes de utilizar a língua através de tarefas para o cumprimento de determinados propósitos sociocomunicativos. Assim como o Celpe-Bras, o CELU também foi elaborado com vistas a redirecionar o ensino de Espanhol Língua Adicional e de fortalecer a integração linguística do Mercosul.

Além do diálogo da Comissão Técnica do Celpe-Bras com os pesquisadores argentinos para reformulação do CELU, o Celpe-Bras também orientou a elaboração do exame de proficiência em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais), criado em 2005, e é utilizado como referência para a avaliação de rendimento e testes de nivelamento em instituições de ensino de PLA, como o ICBV, o IBRACO, a UFRGS etc (Schlatter et al., 2009).

Considerações Parciais

Pelo que foi exposto na seção 3.3, entendo que os objetivos e propósitos de política linguística elaborados quando da criação do Celpe-Bras, em 1993, vêm se materializando, o que nos permite afirmar que o exame tem sido instrumental para a ocorrência desse processo. Se o Celpe-Bras é um instrumento, os professores e profissionais de PLA, os membros da Comissão Técnica do Celpe-Bras e corretores oficiais do exame são os agentes responsáveis pela sua utilização com vistas a influenciar a prática. Dessa forma, esses agentes são fundamentais no manejo das políticas linguísticas.

Retomo aqui os objetivos do Celpe-Bras quando da sua criação e como considero que têm sido materializados, com maior ou menor intensidade:

- a) Ser uma referência de proficiência para aqueles que precisam estudar ou trabalhar no Brasil ou no exterior usando o português e para professores e profissionais de PLA;

Além de ser utilizado por candidatos que desejem ou necessitem comprovar sua proficiência em língua portuguesa, muitas vezes como requisito para estudo ou trabalho no Brasil, o Celpe-Bras tem sido utilizado como referência de proficiência para professores e profissionais de PLA. Exemplos como as análises de Costa (2013), Li (2009), Ohlweiler (2006) e Almeida (2012) evidenciam como o conceito de proficiência veiculado pelo Celpe-Bras é tomado pelos profissionais de PLA como base ou ponto de partida para elaborarem seus materiais didáticos, prepararem suas aulas e ensinar aos alunos a língua portuguesa com uma visão de uso da língua, influenciando a escolha de conteúdos e como serão ensinados. O Celpe-Bras também tem consequências sobre instrumentos avaliativos, que são elaborados com base nos níveis de proficiência do exame e são corrigidos através dos seus critérios de avaliação.

O exame orientou a elaboração do exame de proficiência em LIBRAS, em 2005, e serve como referência de proficiência para que instituições de ensino de PLA, como a UFRGS e o IBRACO, desenvolvam testes de nivelamento e avaliações de rendimento. Ademais, a Comissão Técnica do Celpe-Bras está em diálogo com os responsáveis pelo CELU, exame de proficiência em espanhol criado pela Argentina.

b) Produzir um saber do Brasil sobre a língua portuguesa, legitimando as práticas e as pesquisas dos profissionais da área de PLA;

Na medida em que o interesse pela língua portuguesa aumenta exponencialmente e que o Celpe-Bras se torna mais conhecido, pesquisas e eventos na área de PLA que têm o exame como foco de análise se desenvolvem. Como mostraram as subseções 3.3.5 e 3.3.6, se em 2001 não havia nenhuma tese ou dissertação produzida em universidade brasileira e nenhum evento específico sobre o Celpe-Bras, em 2014, esses números são de 34 e dois, respectivamente. Focalizando diferentes temas de pesquisa, como os critérios de avaliação, aspectos da realidade brasileira, práticas de letramento, reflexões sobre práticas em sala de aula e efeitos retroativos do Celpe-Bras, entre outros, as pesquisas e os eventos explorados neste ensaio criam e reforçam conhecimentos sobre a língua portuguesa produzidos por pesquisadores brasileiros, validando e legitimando o Celpe-Bras como exame de proficiência, e suscitam momentos de reflexão e de melhoramento sobre materializações envolvendo o Celpe-Bras. Tendo em mente que alguns pesquisadores se tornam membros da Comissão do Celpe-Bras, corretores oficiais do exame ou docentes de universidades brasileiras, as pesquisas servem como instrumento de reflexão para que as abordagens comunicativa e intercultural do Celpe-Bras sejam levadas para salas de aula e para formar professores, tornando-os conscientes do construto teórico do exame e dos desafios inerentes à aplicação de tal construto.

c) Formar, no âmbito do Mercosul, cidadãos bilíngues favoráveis à integração e capazes de se engajar socialmente com desenvoltura e flexibilidade intercultural;

Acredito que foge da alçada desta pesquisa afirmar que o Celpe-Bras forma cidadãos bilíngues favoráveis à integração do Brasil com seus países vizinhos, pois, para isso, me parece que seria necessário uma pesquisa com outro foco analítico e com uma metodologia diferente, que analisasse práticas e crenças de alunos e professores envolvidas pelo Celpe-Bras. No entanto, acredito que o Celpe-Bras, ao preconizar o trabalho com gêneros discursivos que circulam na realidade brasileira e colocar os alunos, muitas vezes, em papéis desempenhados por pessoas inseridas na realidade brasileira, promove trocas interculturais entre os aprendizes e os professores, sensibilizando-os para outros pontos de vista. Os materiais didáticos analisados também propiciam momentos de engajamento social, em que se mobilizam conhecimentos de mundo e da língua para cumprir os propósitos exigidos, e abrem espaço para que o aluno exponha e discuta sua visão de mundo, contrastando-a com a visão de mundo do professor e dos brasileiros.

d) Promover, difundir e afirmar a língua portuguesa internacionalmente;

À medida que o Celpe-Bras se torna mais conhecido e requisitado internacionalmente, maior é o interesse pelo exame e por uma referência de proficiência em língua portuguesa. Através de esforços do MRE para aumentar a influência do Brasil e projetá-lo internacionalmente, mais espaços de ensino de português têm sido criados mundo afora. Atualmente, a Rede Brasil Cultural soma 24 Centros Culturais, 5 Núcleos de Estudo e 40 Leitorados, sendo que existem 65 Postos Aplicadores do Celpe-Bras fora do Brasil (INEP, 2015b). Pelo menos duas vezes por ano, alunos de todo o mundo têm a oportunidade de escrever, falar, ouvir e ler em língua portuguesa integradamente, interagindo, na maioria das vezes, com brasileiros ou com textos orais ou escritos que circulam na sociedade brasileira. Ademais, em muitos postos aplicadores há também ensino de língua portuguesa e, como demonstrado neste capítulo, o Celpe-Bras permite que haja um contato maior dos alunos com gêneros discursivos autênticos que estão presentes na sociedade brasileira, com aspectos culturais e identitários do Brasil, com a utilização da língua portuguesa em situações autênticas de comunicação, em que os alunos podem assumir uma postura socialmente engajada etc.

e) Direcionar o ensino e a aprendizagem de PLA, modificar a visão de linguagem de professores e alunos, formar professores de PLA e criar parâmetros de referência para profissionais de PLA para o desenvolvimento de currículos e materiais didáticos.

Os estudos de Costa (2013), Almeida (2012), Li (2009), Ohlweiler (2006) e Dutra e Penna (2013) evidenciam a construção de discursos positivos envolvendo o Celpe-Bras, o qual se torna um

instrumento importante para orientar os professores nas suas aulas de PLA. As pesquisas revelam que os professores têm se engajado em compreender o construto teórico do Celpe-Bras e estudar o exame, incentivando os alunos a pensarem sobre o que é proficiência e como aprender uma língua.

Foram analisados, também, exemplos de materiais didáticos criados por professores de PLA para serem utilizados em sala de aula (PPPLE, 2015b; Dutra e Penna, 2013; Almeida, 2012; REDE, 2015), todos eles alinhados com os pressupostos do Celpe-Bras. Pela análise dos enunciados e dos objetivos propostos pelos materiais, fica evidente como o construto do Celpe-Bras foi utilizado para guiar os elaboradores na constituição dos materiais.

Ao permitir uma reflexão sobre que conteúdos ensinar, como ensinar e como preparar os alunos para atingir um bom nível de proficiência, o Celpe-Bras também acarretou mudanças curriculares em muitos locais de ensino de PLA, como o IBRACO e o CCBCV. Nesses dois locais particularmente, o discurso presente nos documentos a que tive acesso ressalta a importância da chegada do Celpe-Bras como um processo que levou a grandes mudanças nas maneiras de ensinar, aprender e avaliar PLA naquelas instituições. Além da criação de cursos preparatórios Celpe-Bras, há exemplos de cursos de capacitação de professores, de inclusão de cursos com enfoque cultural, da adoção de metodologias condizentes com os pressupostos teóricos do Celpe-Bras, em detrimento de abordagens estruturalistas, etc.

Para encerrar as considerações parciais, relaciono as análises empreendidas neste capítulo com as discussões de política linguística do capítulo 1. Os objetivos de criação do Celpe-Bras são exemplos de políticas linguísticas, na medida em que são decisões tomadas em relação aos usuários e falantes da língua portuguesa falada no Brasil. Elas podem ser entendidas à luz de política de *corpus*, de *status* e de *aquisição*. De *corpus*, pois o exame faz uso de materiais autênticos que circulam na realidade brasileira e preconiza o uso da língua portuguesa falada no Brasil, avaliando, dentre outros, aspectos lexicais e gramaticais. De *status*, pois difunde a língua portuguesa, permite o contato de alunos com textos orais e escritos autênticos em português e com brasileiros, e é requisito para algumas funções de trabalho ou estudo no Brasil. De *aquisição*, pois o exame orienta o ensino e a aprendizagem da língua portuguesa, permitindo que alunos e professores possam refletir sobre o que significa ensinar e aprender um idioma.

Se há evidência de que o Estado brasileiro foi fundamental para a criação do Celpe-Bras, também é certo que há uma camada de agentes que mantêm o funcionamento do exame e contribuem para a sua consolidação e aprimoramento, o que vai ao encontro dos estudos mais recentes de política linguística, que ressaltam a noção de agentividade. Responsáveis do INEP, professores de PLA, docentes de universidades, gestores de Centros de PLA, avaliadores do exame, elaboradores de tarefas do exame, a Comissão Técnico-Científica do Celpe-Bras, todos esses agentes tomam decisões

sobre o exame e como implementá-lo e participam ativamente do processo político, seja interpretando o Celpe-Bras, tomando novas decisões sobre seus objetivos, divulgando o exame.

Os casos analisados neste ensaio permitem ver como professores de PLA e profissionais vinculados a instituições de ensino de PLA reagiram diferentemente à chegada do Celpe-Bras, o que corrobora a visão de Shohamy (2006) de que, para se entender a política linguística real, de fato, é necessário analisar as práticas linguísticas, como os objetivos de política linguística se transformam em realidade. Nesse sentido, destaco a importância de estudos etnográficos e de relatos de materializações, ao contribuírem para um melhor entendimento de como se dá, no dia a dia, o processo de conversão da política linguística na política linguística real.

CONCLUSÕES

Este trabalho teve como objetivos problematizar o uso dos termos *instrumento de política linguística*, analisar se e como o Celpe-Bras está presente em diferentes materializações, e como se relaciona com essas materializações, e identificar com quais pautas o Celpe-Bras está vinculado, analisando esse vínculo. Para realizar as análises, procedi à coleta de materiais documentais e revisei essa literatura, com destaque para os trabalhos relacionados ao Celpe-Bras publicados no Acervo Celpe-Bras e as teses e dissertações que encontrei em repositórios de universidades brasileiras. Concluí que o Celpe-Bras é um instrumento de política linguística, utilizado por uma gama variada de agentes, que não apenas implementam o exame, mas o interpretam e se apoderam dele, e que está vinculado a pautas econômicas, sociais, políticas, ideológicas e culturais. Há também um forte discurso construído sobre o exame como instrumento capaz de influenciar as maneiras de ensinar, aprender e avaliar português como língua adicional.

O ensaio foi dividido em três capítulos. O capítulo 1 tratou primeiramente do Celpe-Bras, apresentando seu construto teórico e seus conceitos base, seus critérios de avaliação e entendendo-o como um exame de desempenho inovador e diferente da maioria dos exames de proficiência. Em seguida, discuti o campo de estudos de políticas linguísticas, desde o seu surgimento, no final da década de 50, até os dias atuais. As abordagens mais tradicionais de política linguística focalizavam o Estado como único agente capaz de criar, planejar e implementar políticas linguísticas, entendendo-as como processos neutros que visavam a correção de problemas linguísticos, ao passo que, contemporaneamente, ganha espaço a noção de agentividade, ou seja, diferentes agentes estão envolvidos no processo de criação, interpretação, implementação e apropriação de políticas linguísticas, sendo esse processo permeado por objetivos, propósitos e, muitas vezes, contradições.

O capítulo 1 apresentou e debateu o uso de alguns termos utilizados no campo de políticas linguísticas. Afirmei que políticas linguísticas são decisões tomadas em relação a falantes e usuários de uma língua e defendi a separação entre política linguística e implementação linguística, por acreditar que a primeira pode se compor apenas de intenções e não se concretizar, e que, mesmo quando implementada, não há garantias de que esteja de acordo com os princípios da política linguística. Há, portanto, diferenças entre o que está escrito e o que acontece na prática, o que se materializa no dia a dia, a política linguística de fato. A partir desse entendimento e do modelo ampliado de política linguística de Shohamy (2006, 2007), problematizei o uso dos termos *instrumento de política linguística*, muito recorrentes na literatura que trata do Celpe-Bras. Cheguei à conclusão de que um instrumento de política linguística é capaz de transformar objetivos e propósitos de política linguística em materializações, ou seja, a política linguística de fato, que se manifesta nas sociedades, e está imbricado em uma série de pautas políticas, ideológicas, econômicas e sociais, sendo, portanto, capaz de ter consequências sobre outros contextos que não apenas o educacional.

O capítulo 2 se dedicou à apresentação do meu interesse em pesquisar sobre o Celpe-Bras, das perguntas norteadoras da pesquisa e na explicitação da composição do *corpus* deste ensaio e de como procedi às análises. O Celpe-Bras está presente na minha vida desde 2013, quando escrevi minha monografia para o curso de Relações Internacionais da UFRGS. Desde então, as discussões com colegas e professores do Mestrado e as experiências como professor no PPE da UFRGS me permitiram conhecer o exame a fundo e despertaram um interesse em pesquisar sobre ele. Para entendê-lo como um instrumento de política linguística, foi necessário identificar os objetivos e os propósitos da sua criação, em 1993, identificar exemplos de instâncias de repercussão do Celpe-Bras, analisando o uso do exame por diferentes agentes, e averiguar os vínculos do exame com outras pautas, que não apenas a educacional. Os dados que me permitiram levar esta pesquisa a cabo foram coletados, em sua maioria, no Acervo Celpe-Bras e em repositórios de teses e dissertações de universidades brasileiras. Analisei exemplos de materializações influenciadas pelo Celpe-Bras, obtidas em estudos etnográficos ou em pesquisas com relatos e depoimentos de efeitos do Celpe-Bras, o que me possibilitou trazer para esta pesquisa um pouco das vozes dos autores envolvidos com o exame. Por limitações de espaço, nem todas as pesquisas que se encaixavam nesse perfil foram analisadas. Destaco, também, a utilização de documentos referentes ao Programa de Estudante Convênio-Graduação (PEC-G), ao Programa de Estudante Convênio-Pós Graduação (PEC-PG), ao Programa Mais Médicos e ao Exame de Revalidação de Diplomas Médicos (REVALIDA), duas tarefas do exame Celpe-Bras (tarefa IV, 2013/1, e tarefa II, 2010/2), um exemplo de material didático

disponível no Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (PPPLE), e as programações do I e do II Simpósio Internacional Celpe-Bras (UFRJ, 2013; Unicamp, 2014a).

O capítulo 3, dedicado às análises, dividido em três partes, apresentou as pautas com as quais o Celpe-Bras se vincula, identificou os objetivos e os propósitos de criação do Celpe-Bras e analisou como eles se materializaram em diferentes contextos de PLA. Retomo, a seguir, as perguntas de pesquisa, de modo a respondê-las com base nas análises deste ensaio:

1) O Celpe-Bras é um instrumento de política linguística?

Se sim, como?

Sim, o Celpe-Bras é um instrumento de política linguística porque é utilizado por diferentes agentes – professores, pesquisadores e profissionais ligados à área de PLA, docentes de universidades e membros da Comissão Técnica do Celpe-Bras – como orientador para transformar os objetivos e os propósitos estabelecidos quando da sua criação, em 1993, em materializações, as políticas linguísticas de fato. Esses agentes não apenas implementam essas políticas linguísticas, mas as interpretam de diferentes maneiras, o que faz emergirem diversas materializações influenciadas pelo Celpe-Bras, e se apoderam do exame, tomando novas decisões de política linguística.

Na subseção 3.3.2, identifiquei os seguintes objetivos e propósitos da criação do Celpe-Bras:

- a) Ser uma referência de proficiência para aqueles que precisam estudar ou trabalhar no Brasil ou no exterior usando o português e para professores e profissionais de PLA;
- b) Produzir um saber do Brasil sobre a língua portuguesa, legitimando as práticas e as pesquisas dos profissionais da área de PLA;
- c) Formar, no âmbito do Mercosul, cidadãos bilíngues favoráveis à integração e capazes de se engajar socialmente com desenvoltura e flexibilidade intercultural;
- d) Promover, difundir e afirmar a língua portuguesa internacionalmente;
- e) Direcionar o ensino e a aprendizagem de PLA, modificar a visão de linguagem de professores e alunos, formar professores de PLA e criar parâmetros de referência para profissionais de PLA para o desenvolvimento de currículos e materiais didáticos.

Na subseção 3.3.3, analisei as seguintes instâncias de repercussão do Celpe-Bras como instrumento de política linguística: formação de professores, ensino e aprendizagem de PLA, reestruturação de currículos de PLA, elaboração de materiais didáticos de PLA e pesquisas e eventos na área de PLA. A seguir, explico de que maneira o Celpe-Bras é utilizado como instrumento de política linguística nessas instâncias.

O Celpe-Bras é utilizado por alunos e professores como referência de proficiência. Enquanto aqueles devem compreender o conceito de proficiência subjacente ao exame, a fim de se prepararem para prestá-lo, esses se apoiam no construto teórico e nos critérios de avaliação do exame para planejarem suas aulas, elaborarem suas atividades de avaliação e comunicar aos seus alunos uma visão de proficiência baseada no uso da linguagem. O Celpe-Bras permite que professores de PLA reflitam sobre que conteúdos ensinar, como ensinar e como preparar os alunos para atingir um bom nível de proficiência. Casos como os descritos e analisados por Li (2009), Costa (2013), Ohlweiler (2006) e Almeida (2012) demonstram a ocorrência desses processos.

Com efeito, o Celpe-Bras promove diversos momentos de formação de professores, considerando que esses momentos se dão quando os professores trocam experiências, conhecimentos, tiram dúvidas e resolvem problemas conjuntamente. Assim, este ensaio permitiu identificar um conjunto de instâncias em que o Celpe-Bras é ponto de partida e de referência para discussões entre professores. As análises dos casos encontrados em Costa (2013) e Almeida (2012) explicitam que o construto teórico e os critérios de avaliação do Celpe-Bras são utilizados por professores em reuniões pedagógicas e conversas informais, com vistas a discutir o que é ser proficiente, como avaliar essa proficiência, quais conteúdos são relevantes para o aprendizado de PLA, como trabalhar gêneros discursivos em sala de aula, e a elaborar materiais didáticos que sirvam para orientar as aulas.

As análises dos documentos também permitiram afirmar que o Celpe-Bras influencia instrumentos avaliativos, elaborados com base nos níveis de proficiência do exame, e o ensino de PLA, pois permite que os professores coloquem o trabalho com gêneros discursivos e com a língua em uso no centro da aula. Ilustrou essa influência a criação do Jornal Brasil Conosco por Ohlweiler, através de um projeto realizado com sua turma de PLA no Instituto Cultural Brasil-Venezuela (ICBV). Para além da sala de aula, o Celpe-Bras orientou, ainda, a elaboração do exame de proficiência em LIBRAS, em 2005, dialogou com a equipe que criou o CELU, exame de proficiência da Argentina, e é utilizado como base para o desenvolvimento de testes de nivelamento e avaliações de rendimento em instituições de ensino de PLA, como a UFRGS e o Instituto de Cultura Brasil Colômbia (IBRACO).

As influências do Celpe-Bras sobre livros didáticos ainda são tímidas, pois a maioria deles, embora se diga comunicativa, ainda apresenta exercícios gramaticais isolados e contextualizados e não trabalha com gêneros discursivos da mesma maneira que o faz o Celpe-Bras. No entanto, as análises dos materiais didáticos empreendidas neste ensaio (PPPLE, 2015b; Dutra e Penna, 2013; Almeida, 2012; REDE, 2015) evidenciam como seus executores recorreram ao construto teórico do Celpe-Bras para desenvolver suas atividades de ensino e seus critérios de avaliação, tendo o exame funcionado como um ponto de partida.

Se o Celpe-Bras repercute sobre o que é ensinar e aprender PLA e promove reflexões em professores e alunos, é natural que acarrete também mudanças curriculares em locais de ensino de PLA. No caso do IBRACO, houve uma ampliação e diversificação do número de cursos voltados aos alunos e cursos de formação de professores, que passaram a utilizar uma metodologia híbrida em suas aulas. No caso do Centro Cultural Brasil-Cabo Verde, por sua vez, a chegada do Celpe-Bras modificou a estrutura dos cursos da instituição. Se antes eles focalizavam o ensino de aspectos culturais brasileiros e a oferta de oficinas para crianças, atualmente têm sido realizados cursos preparatórios Celpe-Bras e simulados do exame, bem como exibidos filmes brasileiros.

Nas subseções 3.3.5 e 3.3.6, procurei demonstrar como os agentes envolvidos com PLA criam, trocam e divulgam conhecimentos em língua portuguesa e sobre língua portuguesa a partir do Celpe-Bras, o que os legitima como avaliadores e conhecedores dessa língua. Foram arroladas 36 teses e dissertações produzidas em universidades brasileiras sobre o Celpe-Bras, mais fortemente na região Centro-Sul do Brasil, envolvendo temas como os critérios de avaliação, práticas de letramento, efeitos retroativos do Celpe-Bras, representações do Brasil no exame. Destaquei, ainda, a realização do I e do II SinCelpe, Simpósio Internacional Celpe-Bras, eventos exclusivamente dedicados ao Celpe-Bras, como importantes espaços de troca de conhecimentos e experiências e formação de professores.

Um dos objetivos de criação do Celpe-Bras foi a formação de cidadãos bilíngues favoráveis à integração do Brasil com a América do Sul. Embora não possa afirmar que o Celpe-Bras tenha formado cidadãos favoráveis à integração, pois para isso necessitaria de outros documentos e foco analítico, acredito que diversos momentos em sala de aula propiciaram o contato do aluno e do professor com a língua portuguesa e com aspectos da realidade brasileira. Nesse sentido, é elucidativo o trabalho de criação de um jornal por Ohlweiler (2006), por meio do qual os alunos puderam pesquisar sobre diferentes temas relacionados ao Brasil, fazer entrevistas com brasileiros e inclusive produzir gêneros circulantes na sociedade brasileira. Além de os materiais didáticos analisados aqui (PPPLE, UFOP, Rede Brasil Cultural) também apontarem para momentos de trocas interculturais, é ilustrativa a intenção dos docentes da UNILA de criar materiais didáticos para os alunos dos CCBs na América Latina a partir da proposta teórico-metodológica do Celpe-Bras, com vistas à integração latino-americana, permitindo a troca de vivências entre brasileiros e estrangeiros.

O presente ensaio evidenciou a difusão da língua portuguesa promovida pelo Celpe-Bras internacionalmente por meio da expansão da Rede Brasil Cultural, hoje composta de 24 Centros Culturais, cinco Núcleos de Estudo e 40 Leitorados, e dos 65 Postos Aplicadores do Celpe-Bras fora do Brasil (INEP, 2015b), através da qual o Celpe-Bras é levado a mais de 30 países. Ademais, as análises de duas tarefas do exame permitiram concluir que o exame difunde aspectos da realidade brasileira, que podem se tornar objetos de discussão em sala de aula.

2) A quais pautas o Celpe-Bras se vincula?

O Celpe-Bras está relacionado a **uma pauta econômica que possibilita aos estrangeiros fazer parte do mercado de trabalho brasileiro**, já que é requisito para que determinadas categorias profissionais possam regularizar suas profissões no Brasil. As análises do caso dos médicos estrangeiros evidenciaram o vínculo do Celpe-Bras a essa pauta e a relação do exame com outras políticas, tais como o Programa Mais Médicos.

O Celpe-Bras também se relaciona a **uma pauta política, ideológica e social do Brasil com países em desenvolvimento** por meio dos Programas PEC-G e PEC-PG, que visam trazer estudantes estrangeiros de países em desenvolvimento ao Brasil para realizarem seus estudos de graduação ou pós-graduação. A análise dos editais do PEC-G e do PEC-PG evidenciou a importância do Celpe-Bras como porta de acesso de muitos estudantes estrangeiros à Universidade brasileira e ao reconhecimento social. No entanto, a exigência do Celpe-Bras para os candidatos ao PEC-PG oriundos de países onde não há aplicação do Celpe-Bras me parece meramente protocolar, uma vez que os alunos só necessitam apresentar o exame depois que já realizaram suas atividades de estudo (ou boa parte delas) no Brasil. Defendi que o fato de os pós-graduandos não realizarem o Celpe-Bras impede ou dificulta que tenham contato com o construto teórico do exame e que possam trabalhar gêneros discursivos através da língua portuguesa, conhecimento que poderia ser de grande valia para esses estudantes universitários. Acredito, portanto, que deveria haver algum tipo de curso preparatório de PLA para os PEC-PG, como já ocorre com os PEC-G.

Outra **pauta política** ao qual se vincula o Celpe-Bras é a **gestão internacional da língua portuguesa**. Com a criação do Celpe-Bras e a subsequente produção de conhecimentos endógenos em e sobre língua portuguesa ancorados no exame, o Brasil passa a ser um dos protagonistas na gestão da língua portuguesa internacionalmente. Os conhecimentos relacionados ao Celpe-Bras que o legitimam como exame de proficiência de português, evidenciados nas seções 3.3.5 e 3.3.6, foram produzidos por pesquisadores que hoje são docentes de universidades brasileiras, professores de PLA, membros da Comissão Técnica do Celpe-Bras, entre outros cargos que permitem a manutenção e a melhoria do exame.

A pauta acima descrita se relaciona com outra, a **de difusão da língua portuguesa e de aspectos da realidade brasileira**. Se o Brasil é um dos protagonistas na gestão da língua portuguesa internacionalmente, é necessário que essa língua esteja transnacionalizada e, para difundi-la, o país se utiliza, dentre outros instrumentos, do Celpe-Bras. Como analisado na subseção 3.1.2.1, o Celpe-Bras é, hoje, aplicado em mais de 80 postos aplicadores no Brasil e no mundo, tendo sido prestado por mais de 75.000 candidatos desde a primeira aplicação, em 1998. Através do Celpe-Bras, esses

candidatos tiveram oportunidades de ler textos que circulam na sociedade brasileira, produzir textos orais e escritos nessa língua em diferentes gêneros discursivos e interagir com brasileiros e outros falantes de português.

Esta pesquisa pretendeu contribuir para um melhor entendimento do Celpe-Bras através de estudos de política linguística, para melhor compreender o papel dos professores, pesquisadores e profissionais da área de PLA no manejo das políticas linguísticas, empoderando-os, e para compreender o Celpe-Bras enquanto instrumento avaliativo, cujas repercussões se fazem sentir muito além de certificar proficiência em língua portuguesa. Ao adotar uma perspectiva crítica e contemporânea de políticas linguísticas, este ensaio entende que o processo de criação e implementação de políticas não é exclusivamente atrelado ao Estado e executado de cima para baixo, e sim que é levado a cabo por diversos agentes, que interpretam, criam e se apropriam de políticas linguísticas em vários níveis. O Celpe-Bras, embora tenha sido criado pelo Estado brasileiro e conte com o apoio do MEC, do MRE e do INEP, tem influências e é influenciado por outros agentes, como docentes de universidades brasileiras, professores de PLA em Centros e Institutos Culturais Brasileiros, pesquisadores de PLA e membros da Comissão Técnica do exame, que são fundamentais para materializar os objetivos e os propósitos de política linguística da criação do Celpe-Bras. Durante essa conversão, esses agentes interpretam e implementam diferentemente as políticas linguísticas, podendo se apropriar do Celpe-Bras e tomar novas decisões de política linguística.

O arcabouço teórico de política linguística lançou luz sobre o entendimento em relação a exames de línguas, atentando para seus objetivos, propósitos e suas funções sociais, e a professores de línguas não como implementadores, interpretadores e criadores políticas linguísticas, capazes de exercerem papéis ativos no complexo jogo das políticas linguísticas. Nesse sentido, evidenciou-se a importância de estudos etnográficos que complementem análises de documentos e que possam aguçar a compreensão sobre processos políticos. Acredito que esta pesquisa contribui para que interessados no Celpe-Bras também reflitam sobre as implicações que tem esse poderoso instrumento de política linguística no processo de ensino, aprendizagem e avaliação em PLA. Sendo assim, entendo que a expansão e a consolidação do campo de estudos de política linguística no Instituto de Letras da Universidade Federal do Rio Grande do Sul representem um ganho para a comunidade acadêmica dessa instituição, contribuindo para a reflexão sobre o processo de criação, implementação, interpretação e apropriação de políticas linguísticas.

Acredito que as limitações deste ensaio tenham sido não ter analisado todas as pesquisas etnográficas sobre o Celpe-Bras ou pesquisas com exemplos de materializações e repercussões do Celpe-Bras à disposição, uma vez que, por uma questão de espaço, proceder a tais análises não foi

possível, e não ter gerado dados em campo, os quais poderiam ter revelado outras ou mais instâncias de repercussão do Celpe-Bras como instrumento de política linguística. Por uma questão de tempo e por haver preferido me aprofundar mais em discussões teóricas relacionadas ao Celpe-Bras, me ative à pesquisa documental. Uma sugestão de pesquisa seria aprofundar a compreensão das repercussões do Celpe-Bras nas instâncias aqui investigadas (e em outras), através de estudos etnográficos.

Por fim, gostaria de finalizar afirmando que o Celpe-Bras e as excelentes discussões relacionadas a ele ao longo do Mestrado tiveram grandes consequências sobre o meu entendimento do que é aprender e ensinar língua portuguesa e, conseqüentemente, sobre a minha formação como professor de idiomas. Antes de conhecer o Celpe-Bras a fundo, meus estudos de línguas (inclusive o português) eram essencialmente gramaticais, com exercícios de completar lacunas e atividades descontextualizadas, e pouco (se não, nenhum) trabalho com gêneros discursivos. O exame abriu a minha mente para o que significa ensinar, aprender e avaliar uma língua, contribuindo para modificar a minha visão sobre como deve ser uma aula. Durante minha experiência como professor de português como língua adicional, me embasei no construto teórico do Celpe-Bras para salientar aos alunos a importância da adequação discursiva em um texto, além das adequações gramatical e lexical, para planejar e criar materiais didáticos e critérios de avaliação para os meus alunos, entendendo que as habilidades de ler, falar, escrever e ouvir devem estar relacionadas e interligadas, para pensar em aulas que reverberassem no cotidiano dos alunos, através de atividades que lhes fossem úteis e que simulassem situações possíveis de acontecer na vida real. A julgar pelos efeitos positivos do Celpe-Bras sobre mim e sobre outros professores, profissionais e alunos de PLA, acredito que o Estado brasileiro, os membros da Comissão Técnica e demais interessados no exame devem continuar trabalhando para expandi-lo, melhorá-lo e fortalecê-lo como instrumento de política linguística.

Referências Bibliográficas

A Semana (2014). Interessados em estudar no Brasil devem estar atentos ao prazo de inscrição no Certificado de Proficiência em Português. Recuperado de <http://www.asemana.publ.cv/spip.php/spip.php?article102011&ak=1>.

Acervo Celpe-Bras (2015). Trabalhos publicados sobre o Exame Celpe-Bras. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/pesquisas/textos-publicados-sobre-o-exame-celpe-bras>.

Acervo Celpe-Bras (2014). Estatísticas. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/estatisticas>.

Almeida, L. C. B. (2012). O efeito retroativo do Celpe-Bras no ensino de língua portuguesa para estrangeiros. In *Anais do SIELP* (p.1-19). Uberlândia, MG: EDUFU. Recuperado de http://www.ileel.ufu.br/anaisdosielp/wp-content/uploads/2014/07/volume_2_artigo_168.pdf.

Araujo, M. S. (2012). O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas [resenha do livro O livro didático de língua estrangeira: múltiplas perspectivas, de Dias, R., & Cristóvão, V. L.]. *Rev. bras. linguist. apl.*, (12)3, 647-652. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S1984-63982012000300012>.

Bakhtin, M. (2003). Os gêneros do discurso. In Bakhtin, M., *Estética da criação verbal* (pp. 261-306). São Paulo, SP: Martins Fontes.

Bizon, A. C. C. (2013). *Narrando o exame Celpe-Bras e o convênio PEC-G: a construção de territorialidades em tempos de internacionalização* (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/tese-ana-cecilia-bizon>.

Brasil (2013). Lei nº 12.871. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2013/Lei/L12871.htm.

Calvet, L.-J. (2002). *Sociolinguística: uma introdução crítica*. São Paulo: Parábola.

Calvet, L.-J. (2007). *As políticas linguísticas*. Florianópolis e São Paulo: Ipol/Parábola.

Carvalho, S. C. (2012). Políticas de promoção internacional da língua portuguesa: ações na América Latina. *Trab. linguist. apl.*, (51)2, 459-484. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000200010>.

Carvalho, S. C., & Schlatter, M. (2011). Ações de difusão internacional da língua portuguesa. *Cadernos do IL*, 42, 260-284. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132012000200010>.

Castro, P. B. (2006). *Produção escrita: encontros e desencontros entre os livros didáticos de português do Brasil para estrangeiros e o exame Celpe-Bras* (Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal Fluminense, Niterói). Recuperado de <http://livros01.livrosgratis.com.br/cp075579.pdf>

Centro de Avaliação de Português Língua Estrangeira (2015). Home. Recuperado de <http://caple.letas.ulisboa.pt/>.

Cielo, B. M. (2012). Celpe-Bras, o preparo para a proficiência. *Collatio*, (13), 23-30. Recuperado de <http://hottopos.com/collat13/23-30Betania.pdf>.

Conrado, R. S. (2013). *Produção textual no ensino de Português Língua Estrangeira: paralelo entre o livro didáticos e o exame oficial de proficiência Celpe-Bras* (Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade de São Paulo, São Paulo). Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/conrado-rosana-salvini>

Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) (2014). Processo de Inscrição 2014 do Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação – PEC-PG. Recuperado de Resultado.Cnpq.Br/6538314731593275.

Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (2015). Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG). Recuperado de <http://www.capes.gov.br/cooperacao-internacional/multinacional/pec-pg>.

Cortes, B. M. & Stanzani, L. A. (2015). IBRACO: Polo formador de professores de português para extranjeros en Colombia. In *I Coloquio Internacional Modelos y experiencias en la formación de*

profesores de Español y Portugués: Lengua Materna, Segunda Lengua, Lengua Extranjera. Cali: Universidad del Valle.

Cortez, M. (2015). Material Didático de Português Língua Adicional e Estrangeira: desafios para a integração Latino-Americana. *Rede em Revista*, 2(1), 13-15. Recuperado de http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Revista/REDE_EM_REVISTA_26022015.pdf.

Costa, E. V. (2013). *Práticas de Formação de Professores de Português Língua Adicional em um Instituto Cultural Brasileiro no Exterior* (Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado de <https://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/72754/000881045.pdf?sequence=1>

Costa, E. V. & Carvalho, S. C. (2013). Uso da linguagem e letramento: uma proposta de reflexão sobre a avaliação de proficiência no exame Celpe-bras. *Revista De Letras Norte@Mentos*, 6(12), 242-256. Recuperado de <http://sinop.unemat.br/projetos/revista/index.php/norteamentos/article/view/1228>

Da Silva, E. R. (2011). “[...] *you will have to learn English in any way, whether or not!*”: *Exames de línguas e política linguística para o inglês no Brasil* (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000811448&fd=y>

Da Silva, E. R. (2013). A pesquisa em política linguística: histórico, desenvolvimento e pressupostos epistemológicos. *Trab. linguist. apl.*, 52(2), 289-320. doi: <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-18132013000200007>.

Da Silva, E. R. (2014). A pesquisa em política linguística no Brasil: contribuições dos estudos sobre crenças e ensino/aprendizagem de línguas. In *Anais do XVII Congresso Internacional Associação De Linguística E Filologia da América Latina (ALFAL)* (p. 1.356). João Pessoa, PB: Ideia. Recuperado de <http://www.mundoalfal.org/CDAnaisXVII/trabalhos/R0885-1.pdf>.

Dell'Isola, R. L. (2015). Na África, novos postos credenciados para a aplicação do exame Celpe-Bras. *Rede em Revista*, 2(1), 34-36. Recuperado de http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Revista/REDE_EM_REVISTA_26022015.pdf.

Dell'Isola, R. L., Scaramucci, M., Schlatter, M., & Júdice, N. (2003). A avaliação de proficiência em português língua estrangeira: o exame Celpe-Bras. *Rev. bras. linguist. apl.*, (3)1, 153-184. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/rbla/v3n1/10.pdf>

Diniz, L. R. A. (2008). *Mercado de línguas: A instrumentalização brasileira do português como língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=000876149>.

Diniz, L. R. A. (2012). *Política linguística do Estado brasileiro na contemporaneidade: a institucionalização de mecanismos de promoção da língua nacional no exterior* (Tese de doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/diniz-leandro-rodrigo-alves>.

Diniz, L. R. A. (2014). Políticas uni/bi/multilaterais de certificação de proficiência em português: uma análise do certificado de proficiência em língua portuguesa para estrangeiros (Celpe-Bras). In R. L. P. Dell'Isola (Org.), *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco* (pp. 15-36). Campinas, SP: Pontes Editores.

Diniz, L.R.A & Bizon, A.C.C. Discursos sobre a relação Brasil/África “lusófona” em políticas linguísticas e de cooperação educacional. *Línguas e instrumentos linguísticos*, n. 36, no prelo.

Dutra, F. D. & Penna, S. (2013). CELPE-BRAS: confecção de material didático. In *Anais do IV SILID e do III SIMAR*. Rio de Janeiro, RJ: Entrelugar. Recuperado de <http://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/23465/23465.PDFXXvmi=DgjPmqD1bUA5DxDj4kP3n4j4VCoSguzUMSK9jobvjLCWJfhOB8R0cb48Nt250B1MtMVOB7kvTWsDdLrPTkP7vUgkoiqpTrcoe9dpgxVbvpOKchA7Cpe9kvtKOVaJnn8Cwl3OU00qpPbD7MKKc0Txvojllu5JSempApevpeWQ49ucWfxagSINi39ExfnqtKQ5a6BBkzspJxCGeAQutAiMDsqcJODdzujKBUMWuQmeO0U3BMz5mSR1mid67RjHnDsZ>.

Equipe do Centro Cultural Brasil-Bolívia (2015). Centro Cultural Brasil-Bolívia desenvolve material didático de português como língua estrangeira para falantes de espanhol. *Rede em Revista*, 2(1), 12. Recuperado de http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/images/Revista/REDE_EM_REVISTA_26022015.pdf.

Filho, J. C. P. A. (2009). O ensino de português como língua não-materna: concepções e contextos de ensino. *Museu da Língua Portuguesa*, 4, 1-28. Recuperado de http://www.museudalinguaportuguesa.org.br/files/mlp/texto_4.pdf.

Filho, J. C. P. A. (2011). A complexificação da área acadêmica e profissional de PLE. *Revista SIPLE*, (2)1. Recuperado de http://www.siple.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=170:a-complexificacao-da-area-academica-e-profissional-de-ple&catid=57:edicao-2&Itemid=92.

Fundo de População das Nações Unidas (2015). Cooperação Sul-Sul. Recuperado de <http://www.unfpa.org.br/novo/index.php/sobre-o-unfpa/cooperacao-sul-sul>.

Garcez, P. M. (2013). Observatório de políticas linguísticas no Brasil: metas para a Linguística Aplicada. In C. Nicolaidis, K. A. da Silva, R. Tilio, & C. H. Rocha (Orgs.), *Política e políticas linguísticas* (pp. 79-92). Campinas, SP: Pontes Editores.

Governo do Rio Grande do Sul (2009). *Referenciais Curriculares – Volume 1- Linguagens Códigos e suas Tecnologias: Língua Portuguesa, Literatura, Língua Estrangeira Moderna (Inglês e Espanhol)*. Porto Alegre, RS: Brasil. Secretaria de Estado da Educação. Recuperado de http://www.educacao.rs.gov.br/dados/refer_curric_vol1.pdf.

Guimarães, E. (2002). *Semântica do acontecimento*. Campinas: Pontes.

Gomes, M. S. (2009). *A complexidade de tarefas de leitura e produção escrita no exame Celpe-Bras* (Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16228/000695078.pdf?sequence=1>.

Hult, F. (2012). English as a transcultural language in Swedish policy and practice. *TESOL Quarterly*, 46, 230-257.

Huback, A. P. (2012). O exame Celpe-Bras e os materiais didáticos de português como língua estrangeira. *Revista (CON)TEXTOS linguísticos*, (6)7, 31-46. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/textos-publicados/huback-ana-paula>.

IBRACO, Instituto de Cultura Brasil Colômbia (2015a). Inicio. Recuperado de <http://www.ibraco.co/>.

IBRACO, Instituto de Cultura Brasil Colômbia (2015b). Cursos Empresariales. Recuperado de <http://www.ibraco.co/index.php/cursos/empresariales>.

IBRACO, Instituto de Cultura Brasil Colômbia (2015c). Clases Particulares. Recuperado de <http://www.ibraco.co/index.php/cursos/particulares>.

IBRACO, Instituto de Cultura Brasil Colômbia (2015d). Cursos de Conversación. Recuperado de <http://www.ibraco.co/index.php/cursos/conversacion>.

IBRACO, Instituto de Cultura Brasil Colômbia (2015e). Preparatorio Celpe-Bras. Recuperado de <http://www.ibraco.co/index.php/cursos/celpebras>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2011). Manual do Aplicador Celpe-Bras. Brasília, DF: (Autor). Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-aplicador-2011-1>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2012). Manual do Examinando Celpe-Bras. Brasília, DF: (Autor). Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/manuais/manual-do-examinando-versao-eletronica-simplificada-2012-2>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013a). Guia do Participante. Brasília, DF: (Autor). Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-do-participante>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013b). Guia de Capacitação para Examinadores da Parte Oral do Celpe-Bras. Brasília, DF: (Autor). Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/guias/guia-de-capacitacao-para-examinadores-da-parte-oral>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2013c). Portaria de Credenciamento, recredenciamento e Descredenciamento de Postos Aplicadores. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/portarias/portaria-de-credenciamento-recredenciamento-e-descredenciamento-de-postos-aplicadores-2013>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015a). Manual do Examinando. Recuperado de http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/estrutura_exame/2015/manual_do_examinando.pdf.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015b). Postos Aplicadores Credenciados para Aplicação do Celpe-Bras. Recuperado de http://download.inep.gov.br/outras_acoes/celpe_bras/postos_aplicadores/2015/postos_aplicadores_CelpeBras_2015.pdf.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015c). REVALIDA. Recuperado de <http://revalida.inep.gov.br/revalida/inscricao/>.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2015d). Edital do exame nacional de revalidação de diplomas médicos expedidos por instituições de educação superior estrangeiras - REVALIDA 2015. Recuperado de http://download.inep.gov.br/educacao_superior/revalida/edital/2015/edital_n18_04092015_revalida_2015.pdf.

Johnson, D. C. (2013). Language policy. *Palgrave Macmillan*.

Li, Y. (2009). *A preparação de candidatos chineses para o exame Celpe-Bras: aprendendo o que significa “uso da linguagem”* (Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado de http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/21565/000730402.pdf?sequence=1&locale=pt_BR.

Machado, T. R. M. (2011). *O exame Celpe-Bras e o funcionamento do sentido sobre a brasilidade* (Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria). Recuperado de http://cascavel.cpd.ufsm.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=3593.

Maher, T. J. (2013). Ecos de resistência: políticas linguísticas e línguas minoritárias no Brasil. In C. Nicolaidis, K. A. da Silva, R. Tilio, & C. H. Rocha (Orgs.), *Política e políticas linguísticas* (pp. 117-134). Campinas, SP: Pontes Editores.

Mais Médicos (2015). Conheça o Programa. Recuperado de <http://www.maismedicos.gov.br/conheca-programa>.

McNamara, T. (2010) The use of language tests in the service of policy: issues of validity. *Revue Française de Linguistique Appliquée*, 15(1), 7-23. Recuperado de <https://www.cairn.info/revue-francaise-de-linguistique-appliquee-2010-1-page-7.htm>.

Mercosul (1998). Plano Trienal e Metas do Setor Educacional. Recuperado de http://www.mercosur.int/msweb/Normas/normas_web/Decisiones/PT/Dec_013_098_PlanoTrienal%20Meta%20Setor%20Educativo_At%202_98.PDF.

Ministério da Educação (2010). Parte Escrita, Caderno de Questões do Celpe-Bras. Recuperado de http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/exemplo-prova-de-2011/2010_2

Ministério da Educação (2012). Parte Escrita, Caderno de Questões do Celpe-Bras. Recuperado de http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/arquivos/exemplo-prova-de-2011/2012_1.

Ministério da Educação (2015). Processo seletivo 2016 para ingresso no Programa de Estudantes-Convênio de Graduação – PEC-G. Recuperado de http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/2016/Edital_PEC-G_2016.pdf.

Ministério das Relações Exteriores (2015a). Mercosul. Recuperado de http://www.itamaraty.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=686:mercosul&catid=143:integra%C3%A7%C3%A3o-regional-com-foto&Itemid=434&lang=pt-BR.

Ministério das Relações Exteriores (2015b). Programa de Estudante-Convênio de Graduação – PEC-G. Recuperado de <http://portal.mec.gov.br/pec-g>.

Ministério das Relações Exteriores (2015c). Histórico do Programa PEC-G. Recuperado de <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/G/historico.php>.

Ministério das Relações Exteriores (2015d). Programa de Estudantes-Convênio de Pós-Graduação - PEC-PG. Recuperado de <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PEC/PG.php>.

Ministério das Relações Exteriores (2015e). Histórico do Programa PEC-PG. Recuperado de <http://www.dce.mre.gov.br/PEC/PG/historico.php>.

Ohlweiler, B. M. D. (2006). *Criação de um jornal na sala de aula de português língua estrangeira* (Dissertação de Mestrado em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/7919/000560740.pdf?sequence=1>.

Oliveira, G. M. (2000). Brasileiro fala português: Monolingüismo e Preconceito Linguístico. In Silva, F.L. da & Moura, H.M de M. (Org.), *O direito à fala: A questão do preconceito lingüístico*. Florianópolis, SC: Editora Insular.

Oliveira, G. M. (2004). *Política Lingüística, Política Historiográfica = Epistemologia e escrita da História da(s) Língua(s) a propósito da língua portuguesa no Brasil Meridional (1754 – 1830)* (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Estadual de Campinas, Campinas). Recuperado de <http://www.bibliotecadigital.unicamp.br/document/?code=vtls000373002>.

Planalto (2005). Lei Nº11.161. Recuperado de http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm.

Plantões Médicos (2014). Conselhos de Medicina mantêm críticas ao Programa Mais Médicos. Recuperado de <http://www.plantoesmedicos.com/blog/conselhos-de-medicina-mantem-criticas-ao-programa-mais-medicos/>.

Ponciano, L. & Longordo, M. (2014). Representações da cultura brasileira nos elementos provocadores do Celpe-Bras de 2013. In R. L. P. Dell'Isola (Org.), *O exame de proficiência Celpe-Bras em foco* (pp. 69-86). Campinas, SP: Pontes Editores.

Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (2015a). O que é o Portal. Recuperado de <http://www.ppple.org/o-portal>.

Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (2015b). Conversa com o professor. Recuperado de <http://www.ppple.org/conversa>.

Portal do Professor de Português Língua Estrangeira (2015c). Unidade – Restaurantes Brasileiros. Recuperado de <http://www.ppple.org/unidade-didatica/restaurantes-brasileiros>.

Portal EBC (2013). Entenda a polêmica sobre o Programa Mais Médicos. Recuperado de <http://www.ebc.com.br/noticias/saude/2013/07/o-que-e-o-programa-mais-medicos-e-quais-sao-as-criticas>.

Portal Médico (2008). Resolução Conselho Federal de Medicina Nº 1.831/2008. Recuperado de Http://Www.Portalmedico.Org.Br/Resolucoes/Cfm/2008/1831_2008.Htm.

Rede Brasil Cultural. (2015). Apresentação. Recuperado de <http://redebrasilcultural.itamaraty.gov.br/menu-a-rede/menu-apresentacao>.

Recuero, A. P. D. (2015). O Ensino do Espanhol “Entre-línguas” no Rio Grande do Sul: Língua obrigatória ou língua optativa?. Recuperado de https://www.academia.edu/15583988/O_ENSINO_DO_ESPANHOL_ENTRE-L%C3%8DNGUAS_NO_RIO_GRANDE_DO_SUL.

Ricento, T. (2006). *An introduction to language policy: Theory and method*. Malden, MA: Blackwell Publishing.

Ricento, T. (2000); Historical and theoretical perspective in language policy and planning. *Journal of Sociolinguistics*, (4), 196-213.

Savedra, M. M. G., & Lagares, J. C. (2012). Política e planificação linguística: Conceitos, terminologias e intervenções no Brasil. *Gragoatá*, 32(1), 11-20.

Scaramucci, M. (2004). Efeito retroativo da avaliação no ensino/aprendizagem de línguas: O estado da arte. *Trab. linguist. apl.*, (43)2, 203-226. Recuperado de <http://www.scielo.br/pdf/tla/v43n2/a02v43n2.pdf>

Scaramucci, M. V. R. (2006). O exame Celpe-Bras: impactos nas percepções e professores e candidatos em contextos de PLE. In *Anais do Congresso Internacional de Política Linguística na América do Sul - Língua(s) e povos: unidade e diversidade* (p. 270). João Pessoa, PB: Idéia.

Scaramucci, M. V. R. (2008). O Exame Celpe-Bras em contexto hispanofalante: percepções de professores e candidatos. In L. Wiedemann, & M. V. R. Scaramucci (Orgs.), *Português para Falantes de Espanhol: ensino e aquisição*. Campinas, SP: Pontes Editores.

Scaramucci, M. (2012). O exame Celpe-Bras e a proficiência do professor de português para falantes de outras línguas. *Digilengua*, (12), 58-67. Recuperado de <http://universitariosmercosur.org/sitio/DigilenguasN12m%20Laura%20Masello.pdf#page=50>

Schlatter, M. (2014). Um pouco de história. Celpe-Bras: Avaliação, ensino e formação de professores de português como língua adicional. Recuperado de <http://www.ufrgs.br/acervocelpebras/um-pouco-de-historia>.

Schlatter, M., Scaramucci, M. V. R., Prati, S., & Acuña, L. (2009). Celpe-Bras e CELU: impactos da construção de parâmetros comuns de avaliação de proficiência em português e espanhol. In M. G. Zoppi-Fontana (Org.). *O português do Brasil como língua transnacional* (pp. 95-122). Campinas, SP: Editora RG.

Schoffen, J. R. (2009). *Gêneros do discurso e parâmetros de avaliação de proficiência em português como língua estrangeira no exame Celpe-Bras* (Tese de Doutorado em Linguística Aplicada, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre). Recuperado de <http://www.lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/16900/000707617.pdf?sequence=1>.

Senado (2005). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Recuperado de

<http://www2.senado.leg.br/bdsf/bitstream/handle/id/70320/65.pdf?sequence=3>.

Shohamy, E. (2006). *Language policy: hidden agendas and new approaches*. Londres/Nova Iorque, NI: Routledge.

Shohamy, E. (2007). Language tests as language policy tools. *Assessment in education*, 14(1), 117-130. doi: 10.1080/09695940701272948.

Signorini, I. (2013). Política, língua portuguesa e globalização. In L. P. Moita Lopes (Org.), *Português no século XXI: ideologias linguísticas* (pp. 101-119). São Paulo: Parábola.

Silva, R. M. R. (2006). *O efeito retroativo do Celpe-Bras na cultura de aprender de candidatos ao exame* (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos). Recuperado de <http://www.ufscar.br/~ppgl/defesas/002.pdf>

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2014a). Apresentação II SinCelpe. Recuperado de <http://www.iel.unicamp.br/evento/sincelpe/>.

Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) (2014b). Salas dos Minicursos e Comunicações. Recuperado de <http://www.iel.unicamp.br/evento/sincelpe/index.php?op=6>.

Universidade Federal da Integração Latino-Americana (UNILA) (2015). Relações Internacionais. Recuperado de <https://www.unila.edu.br/conteudo/rela%C3%A7%C3%B5es-internacionais>.

Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) (2013). Apresentação Encontro de Português Língua Estrangeira do Rio de Janeiro. Recuperado de <http://plerj.letras.ufrj.br/>.

Varela, S. M. (2002). *O efeito retroativo do Celpe-Bras em um curso de português para estrangeiros* (Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada, Universidade de Brasília, Brasília).

Zoppi-Fontana, M. G. (2009). *O português do Brasil como língua transnacional*. In M. G. Zoppi-Fontana (Org.), *O português do Brasil como língua transnacional* (pp. 13-42). Campinas, SP: Editora RG.